

PSICOLOGIA E PEDAGOGIA

TAVOLE DI SINTESI, QUADRI DI APPROFONDIMENTO

Per memorizzare rapidamente i concetti chiave della psicologia e della pedagogia. Studiare in sintesi la psicologia e i suoi molteplici orientamenti. La storia e le problematiche della pedagogia.

TUTTO

Studio • Riepilogo • Sintesi

DeAGOSTINI

LO STUDIO

LA PSICOLOGIA COME SCIENZA: DALLA NATURA DELLA MENTE AD AFFETTI ED EMOZIONI, DALLA PEDAGOGIA SOCIALE ALLA PSICOLOGIA EVOLUTIVA E A QUELLA CLINICA - LA PEDAGOGIA E LA SUA STORIA, L'EDUCAZIONE E L'ORGANIZZAZIONE DEL PROCESSO FORMATIVO

LA SINTESI

INTRODUZIONE AI CAPITOLI PER INQUADRARE GLI ARGOMENTI - SCHEMI RIASSUNTIVI PER LE NOZIONI CHIAVE DEI CAPITOLI - GLOSSARIO DEI CONCETTI FONDAMENTALI DELLA PSICOLOGIA E DELLA PEDAGOGIA

TUTTO

Studio • Riepilogo • Sintesi

PSICOLOGIA E PEDAGOGIA

TAVOLE DI SINTESI, QUADRI DI APPROFONDIMENTO



DeAGOSTINI

SETTORE DIZIONARI E OPERE DI BASE

Testi: Barbara Colombo

Editing e impaginazione: Redint Studio, Milano

Copertina: Marco Santini

ISBN 978-88-418-6927-7

© 2002 Istituto Geografico DeAgostini - Novara

Redazione: corso della Vittoria 91, 28100 Novara

Sito internet: www.deagostini.it

terza edizione, maggio 2010

prima edizione elettronica, marzo 2011

Tutti i diritti sono riservati. Nessuna parte di questo volume può essere riprodotta, memorizzata o trasmessa in alcuna forma e con alcun mezzo, elettronico, meccanico o in fotocopia, in disco o in altro modo, compresi cinema, radio, televisione, senza autorizzazione scritta dell'Editore.

Le copie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto all'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941, n. 633. Le riproduzioni per finalità di carattere professionale, economico o commerciale, o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO, corso di Porta Romana 108, 20122 Milano, e-mail segreteria@aidro.org, sito web www.aidro.org

O

ggi la psicologia gode di un'enorme diffusione. I suoi campi d'intervento si sono moltiplicati. Il linguaggio della psicologia e della psicoterapia è largamente entrato nel linguaggio comune. C'è chi dice che si tratta di un lusso delle società del benessere: risolti i problemi materiali della sopravvivenza, queste società possono permettersi di rivolgersi ai disagi interiori, alla sofferenza psichica. Certo c'è molto di vero in questo, ma riteniamo ci sia qualcosa di più. Noi viviamo in un'epoca in cui il significato e il valore della vita umana sono stati messi radicalmente e diffusamente in discussione. Occorre perciò una sempre più profonda comprensione di se stessi e dei problemi dell'esistenza, per far fronte a questo disorientamento: e la psicologia è certamente la scienza che possiede gli strumenti più raffinati per questo difficile compito. La psicologia ci ha insegnato l'importanza degli anni dell'infanzia nella costruzione di un uomo equilibrato, capace di autorealizzazione e di solidarietà sociale. La sezione di questo libro dedicata alla pedagogia ripercorre la storia degli ideali educativi, come si sono delineati nella cultura occidentale dal mondo greco ai nostri giorni. Segue il progressivo emergere di una scienza pedagogica autonoma, in grado di avvalersi dei contributi interdisciplinari di psicologia e sociologia per formulare progetti di formazione integrata e polivalente dei giovani alunni e di aprirsi alle prospettive di una formazione permanente anche degli adulti, così da adeguarsi alle vertiginose trasformazioni di quest'inizio di millennio. Tutto Psicologia e pedagogia è uno strumento agile che consente al lettore di penetrare all'interno del dibattito psicologico e pedagogico più recente. Risponde all'esigenza di consultazione rapida ed esauriente, in grado di informare sugli aspetti tecnici dei singoli problemi e allo stesso tempo di orientare nella massa di nozioni storiche e teoriche. Conclude l'opera uno strumento per facilitare la comprensione del testo: un "Repertorio dei principali autori citati", che li inquadra dal punto di vista biografico e storico.

Guida alla consultazione

Sintesi introduttiva al capitolo

Riquadro di approfondimento

10 La riflessione pedagogica nell'età moderna

Nel tre secoli dell'età moderna si passa da una **pedagogia** ancora **appendice di visioni filosofiche e religiose** a una concezione organica della **pedagogia come scienza autonoma**, che studia i fini e le metodologie dell'educazione in base allo sviluppo mentale e morale del giovane discendente. Nel frattempo le istanze di libertà e uguaglianza che si affermano a partire dall'illuminismo e le trasformazioni sociali indotte dalla rivoluzione industriale allargano la base scolastica e pongono il problema dell'istruzione di massa. Nel pensiero pedagogico di questo periodo spiccano le figure di **Locke**, che applica la sua concezione empiristica allo studio dell'educazione morale e intellettuale e all'individuazione di un curriculum formativo; di **Rousseau**, con le sue riflessioni sull'educazione "naturale"; di **Pestalozzi**, che dalle sue esperienze concrete di educatore deriva idee nuove sulla didattica e l'interesse per l'educazione professionale; di **Fröbel**, che individuò l'importanza didattica del gioco; di **Herbart**, che stabilisce i primi statuti della pedagogia come scienza; di **Lambruschini**, che sviluppa la pedagogia del cattolicesimo liberale, e di **Gabelli**, esponente della pedagogia positivistica.

10.1 John Locke e l'empirismo in pedagogia

Inglese, figlio di un membro del parlamento fervente puritano, **John Locke** (1632-1704), iniziò la sua formazione intraprendendo rigorosi studi classici – prima alla Westminster School e poi al Christ Church College di Oxford, il più prestigioso collegio universitario dell'epoca – accompagnati da una rigida educazione morale. Terminata l'università, scelse la carriera medica, che però non praticò mai pienamente, in quanto dopo un incontro fortuito con Lord Ashley seguì quest'ultimo come suo medico personale a Londra, dove fu anche suo consigliere personale e precettore per il nipote.

Questa sua posizione lo mise nella condizione di seguire da vicino i vivaci cambiamenti che avvennero in quegli anni sulla scena politica inglese e a maturare al contempo il suo pensiero filosofico, politico (che lo porterà a un arricchente viaggio-soggiorno in Olanda dal 1683 al 1689 e poi a un autorevole impiego nel Consiglio del Commercio e delle Plantazioni) e pedagogico.

197

LA LEGGENDA DEL LAGO DI COSTANZA

«Conflitto tra realtà – ambiente fisico e appartenenza – ambiente comportamentale»

Una sera d'inverno, mentre infuriava una tempesta di neve, un cavaliere raggiunge una locanda, felice di trovarsi al sicuro dopo ore e ore d'ascese a cavallo per attraversare la pianura spazzata dal vento, dove la neve gelata aveva coperto ogni traccia del sentiero e ogni segno di riferimento. Sulla soglia il locandiere accolse sorpreso lo straniero e gli

chiese da dove fosse venuto. Quando il cavaliere si voltò indicando un punto lontano, nella direzione opposta alla casa, il locandiere esclamò con voce tremante di spavento e meraviglia: «Ma sapete di aver attraversato a cavallo il lago di Costanza?» Sentendo quelle parole il cavaliere rimase impietrito e cadde morto ai suoi piedi.

K. Koffka, Principi di psicologia delle forme, Boringhieri, Torino 1978

■ Le teorie della percezione

La percezione si presenta come argomento preferito di indagine soprattutto per le prime scuole psicologiche, che vedono nell'osservazione e nello studio dell'immediatamente percettivo il campo d'indagine privilegiato per una disciplina che si propone di studiare la mente degli individui in modo scientifico. Cosa meglio delle percezioni, che rappresentano il più evidente legame tra la mente e il mondo esterno poteva essere o apparire possibile di un'indagine e una misurazione scientifiche? Infatti, per quanto affiancata da altri argomenti di indagine, compare nelle formulazioni teoriche di molte delle correnti di pensiero presentate nel secondo capitolo.

Il tedesco **Hermann von Helmholtz** (1821-1894) nel 1867 propone la **teoria empiristica**, per cui quale la percezione del mondo e degli oggetti con cui ci relazioniamo quotidianamente è resa possibile sulla base dell'esperienza e dell'apprendimento che derivano dai nostri contatti con questo mondo. È quindi sulla base dell'**esperienza passata** che le **sensazioni elementari** – di per sé stesse sparse e frammentarie – che arrivano al nostro cervello dal mondo esterno vengono poi associate tra di loro e integrate sulla base di **conoscenze** e a formare la struttura organica con la quale ciascuno di noi interagisce. Questa organizzazione degli stimoli negli adulti si basa sui meccanismi di **inferenza inconscia**, che uniscono il mosaico di sensazioni parcellari proveniente dall'esterno al patrimonio di conoscenze dell'individuo.

La **scuola della Gestalt**, invece, ritiene che il significato degli oggetti percepiti dipenda soprattutto da **principi interni di organizzazione del campo percettivo di natura in-**

La teoria empiristica di Helmholtz

La natura innata della percezione secondo la Gestalt

39

Note a margine per la rapida individuazione e memorizzazione dei temi principali

Il testo è articolato in modo da favorire l'inquadramento generale dei temi e la memorizzazione rapida dei tratti salienti dei movimenti, delle tendenze e degli artisti con la loro poetica e le loro opere.

I singoli **capitoli** sono aperti da un **cappello introduttivo** che fornisce un rapido inquadramento generale dell'argomento trattato. Le frequenti **note a margine** permettono la rapida individuazione dei temi principali e agevolano la loro ricapitolazione. All'interno del testo sono **evidenziati in carattere nero**

Testo con le parole e i concetti chiave evidenziati in nero

Indicazioni bibliografiche per saperne di più

7 - La psicologia clinica

se stesso. Ciò spiega come per la psicologia analitica non si dia una dottrina generale delle nevrosi, perché anche il modo di declinarsi della malattia rispecchia l'individualità. La psicologia elaborata da Jung viene definita dall'autore stesso con il termine di **Psicologia analitica**. Staccandosi da una precedente adesione al pensiero psicoanalitico di Freud, nel 1912 con l'opera *Simboli della trasformazione* Jung prospettò una lettura dell'energia psichica o libido non più limitata alle sole manifestazioni pulsionali come aveva ritenuto Freud, ma estesa anche alle espressioni culturali con finalità creative. Dopo Jung la psicologia analitica ha percorso due itinerari tipici che si discostano dallo junguismo classico. L'**itinerario archetipico**, promosso da E. Neumann e J. Hillman, che vuol sostituire al linguaggio concettuale in cui si esprime la psicologia del profondo, il linguaggio immaginale proprio degli archetipi mitologici, perché l'immagine è il modo specifico di narrarsi delle psiche, che non può essere distorto dalla sovrapposizione di un linguaggio concettuale ad essa estraneo. Dall'altra parte l'**itinerario ermeneutico-epistemologico**, promosso in Italia da Trevis, il cui modello ermeneutico, conduce al dialogo dei punti di vista prospettici e perciò stesso delle psicologie, tutte vere purché coerenti con le loro premesse, e tutte relative perché storicamente, psicologicamente ed esistenzialmente condizionate.

JUNG: PAROLE CHIAVE

Anima e animus. Immagini, rispettivamente, di una potenzialità femminile nell'uomo e di una potenzialità maschile nella donna.
Archetipo. Immagini primordiali dell'inconscio collettivo, pure e formalmente universali, sono altresì ereditarie. Gli archetipi sono soltanto possibilità a priori della rappresentazione, interpretabili in modo figurativo, e spiegano l'esistenza di motivi e immagini universali, leggendari.
Inconscio. Ciò che non si rapporta all'io quale centro del campo della coscienza. Jung lo chiama inconscio personale se i suoi contenuti riguardano soltanto l'individuo singolo, nelle sue rimozioni come nelle sue percezioni subliminali; inconscio collettivo, se i suoi contenuti sono le

immagini primordiali, gli elementi impersonali e metaindividuali delle psiche, gli archetipi.
Ombra e persona. Sono rispettivamente la parte inferiore, oscura della personalità e l'apparenza pubblica dell'individuo, specularmente opposte. L'ombra è personalità celata e rimossa, la parte quasi animalesca; la persona è il sistema di contatto e di adattamento al mondo.
Se. Archetipo dell'ordine e della totalità dell'uomo. Abraccia "non solo la psiche conscia ma anche la psiche inconscia, ed è quindi, per dir così, una personalità che anche non siamo".

Enciclopedia della filosofia,
De Agostini, Novara 1996.

135

Riquadro con termini chiave

2 - La storia della psicologia

superficie. Ne consegue che la conoscenza è rappresentata nel sistema non da simboli, ma da schemi di attivazione che coinvolgono i vari nodi. In questo modo, la conoscenza non è depositata in particolari rappresentazioni o processi, ma è distribuita sull'intera rete. Per questi motivi si parla di parallelismo distribuito; significativamente, i primi e più noti sostenitori del connessionismo si sono raccolti attorno al programma **Parallel Distributed Processing (PDP)**.

PER UN APPROFONDIMENTO:

- A. Antonietti, *Il luogo della mente*, Franco Angeli, Milano 1996. Un'introduzione alla psicologia attraverso il problema del rapporto mente-corpo.
- A. Antonietti, *Psicologia. Immagini della mente*, Piaggina, Bologna 2000. Una presentazione dei principali modi di intendere la mente elaborati dalla psicologia.
- P. Legrenzi, *Storia della psicologia*, il Mulino, Bologna 1980. Una buona trattazione della storia della psicologia, dalle origini ai più recenti sviluppi.

SCHEMA RIASSUNTIVO

Teoria	Concetti chiave	Metodo
STRUTTURISMO (1879)	Cerca di individuare la struttura della mente, che è vista come sommatoria di elementi.	Introspezione
PSICOLOGIA DELLA FORMA (1912)	"Il tutto è più della somma delle singole parti": si rivendica la totalità dei fenomeni mentali. La mente organizza la percezione in modo attivo, sulla base di principi innati.	Metodo fenomenologico
FUNZIONALISMO (1890)	Impossibile scomporre la vita psichica: esiste un continuo flusso di coscienza. Studia i processi mentali visti come aventi ruolo adattivo (influenza di Darwin).	Ecdetismo metodologico
COMPORTAMENTISMO (1913)	Studia il comportamento manifesto. La mente è vista come una "black box". Le caratteristiche degli individui sono determinate prevalentemente dall'ambiente.	Metodo scientifico (osservazione ed esperimento in condizioni controllate)
PSICOANALISI (dal 1895)	Esiste una vita psichica inconscia; lo sviluppo psichico dell'individuo è caratterizzato dal conflitto tra pulsioni da una parte e censure (per lo più di origine morale) dall'altra.	Clinico (studi su sogni, lapsus, moti di spirito...)
COGNITIVISMO (fine Seconda)	Studia i processi mentali considerando analoghi i processi di elaborazione delle informazioni.	Simulazione del comportamento

35

Schema riassuntivo del capitolo

più marcato i concetti e le parole che è particolarmente utile ricordare. I capitoli sono conclusi da **schemi riassuntivi** che espongono in sintesi i lineamenti di fondo degli autori o delle scuole. Numerosi **riquadri di approfondimento** espongono temi particolari e forniscono notizie aggiuntive per integrare gli argomenti della trattazione principale e allargarne il margine di comprensione. Un **Repertorio dei principali autori** fornisce sintetiche informazioni per inquadrare la vita e l'opera di psicologi e pedagogisti trattati nel testo.

Sommario

PSICOLOGIA	11
1 La psicologia come scienza	13
1.1 Che cos'è la psicologia	13
La psicologia e il suo metodo	14
1.2 Formulazione e verifica delle ipotesi	15
1.3 I metodi correlazionali	16
1.4 Metodo sperimentale	17
Il controllo	18
1.5 Il metodo osservativo	18
Diversi tipi di osservazione	19
1.6 La raccolta dei dati	20
Dati comportamentali	20
Dati verbali	20
Dati psicometrici	21
2 La storia della psicologia	23
2.1 I campi di applicazione della psicologia	23
2.2 La nascita della psicologia come scienza	24
2.3 Strutturalismo	25
2.4 La psicologia della forma	26
2.5 Funzionalismo	28
2.6 Comportamentismo	29
2.7 Freud e la psicoanalisi	31
2.8 Cognitivismo	32
Le correnti del cognitivismo	33
3 La psicologia cognitiva	36
3.1 La natura della mente	36
3.2 La percezione	37
Le teorie della percezione	39
L'organizzazione percettiva	40
La percezione della profondità	43
La percezione del movimento	44
3.3 L'apprendimento	45
Il condizionamento classico	46
Il condizionamento operante	47

L'approccio cognitivo	48
3.4 La memoria	49
La misurazione della memoria	50
La teoria multiprocesso	52
La profondità di elaborazione	53
L'oblio	54
Le mnemotecniche	54
3.5 Il pensiero e i processi cognitivi	56
Pensare per parole e immagini	56
Il ragionamento	59
Soluzione dei problemi	61
3.6 L'intelligenza	64
Teorie sull'intelligenza	64
Misurare l'intelligenza	65
Intelligenza ed educazione	67
4 La psicologia affettivo-emotiva	70
4.1 La motivazione	70
Gli istinti	70
Pulsioni e incentivi	72
Motivazioni psicologiche	74
4.2 L'emozione	78
Teorie sulle emozioni	79
Esprimere le emozioni	83
Emozioni e cultura	84
Emozioni e processi cognitivi	85
5 La psicologia sociale	88
5.1 Il linguaggio e la comunicazione	88
La lingua e la sua struttura	89
La comprensione e la produzione del linguaggio	90
Linguaggio e pensiero	92
5.2 L'interazione sociale	94
L'uomo come essere sociale	94
L'attrazione interpersonale	96
5.3 Atteggiamenti	97
La formazione degli atteggiamenti	99
È possibile modificare gli atteggiamenti?	100
5.4 Stereotipi e pregiudizi	101
Gli stereotipi	101
I pregiudizi	102
5.5 Aggressività e altruismo	104

L'aggressività e le sue cause	104
L'altruismo	106
6 La psicologia evolutiva	109
6.1 La nascita della psicologia evolutiva	109
6.2 Le principali posizioni teoriche	110
La teoria comportamentista	110
La teoria genetica	111
La teoria psicoanalitica	112
Le correnti di pensiero più recenti	113
6.3 L'apprendimento del linguaggio	114
6.4 Lo sviluppo motorio e percettivo	117
6.5 Lo sviluppo emotivo	118
6.6 Lo sviluppo sociale	119
7 La psicologia clinica	122
7.1 Freud e la psicoanalisi	122
Le tappe storiche	122
L'inconscio	123
La psicoanalisi	125
Il complesso di Edipo	127
La metapsicologia	128
Le pulsioni	129
L'interpretazioni dei sogni	131
7.2 Jung e le teorie neoanalitiche	132
Jung	132
Adler	136
La psicologia dell'Io e Erikson	136
Melanie Klein	137
7.3 Altri orientamenti	138
Maslow e Rogers: le teorie umanistiche	138
Le teorie comportamentali e cognitive	139
Le teorie dei tratti	139
7.4 I disturbi del comportamento	140
Nevrosi	140
Psicosi	142
PEDAGOGIA	149
8 La pedagogia antica	151
8.1 L'educazione nella Grecia arcaica e nella polis	151
La civiltà ionica	151

La nascita delle polis	152
Atene	153
Sparta	155
8.2 L'educazione secondo i sofisti e Socrate	156
I sofisti e l'educazione democratica	157
Socrate	159
8.3 La pedagogia di Platone	161
8.4 La pedagogia di Aristotele	163
8.5 La pedagogia nell'età ellenistica	166
8.6 La pedagogia a Roma	169
L'educazione nella Roma arcaica	170
La figura dei maestri	171
L'impero e l'educazione	173
9 La pedagogia dal Medioevo al Rinascimento	175
9.1 La pedagogia cristiana e sant' Agostino	175
L'educazione cristiana	175
Sant'Agostino	177
9.2 Idee e istituzioni educative nell'età medievale	178
I monasteri come centri di cultura	179
La riforma carolingia	180
La figura del cavaliere	182
Le corporazioni di arti e mestieri	182
La nascita delle università	184
Il pensiero pedagogico di san Tommaso	184
9.3 Evoluzione dei sistemi culturali tra Medioevo, umanesimo e Rinascimento	185
9.4 L'idea pedagogica nell'umanesimo italiano	187
9.5 L'umanesimo pedagogico in Europa	189
9.6 La pedagogia tra Riforma e Controriforma	192
La Riforma	192
La Controriforma e la Riforma cattolica	192
10 La riflessione pedagogica dell'età moderna	197
10.1 John Locke e l'empirismo in pedagogia	197
Le posizioni politiche e filosofiche	198
L'educazione morale	198
L'educazione intellettuale	199
Il curriculum	200
10.2 L'educazione dell'uomo secondo natura: Rousseau	202
L'illuminismo di Rousseau	202
L'educazione "naturale"	203

La prima e la seconda infanzia	203
La preadolescenza e l'adolescenza	204
10.3 Pestalozzi e l'educazione professionale	206
Le esperienze educative	206
Il metodo e la didattica	208
10.4 L'infanzia come gioco: Fröbel	208
L'infanzia e il gioco	209
La seconda infanzia	210
Il giardino d'infanzia e il materiale didattico	212
10.5 Herbart e la pedagogia scientifica	213
Il governo dell'educatore	213
L'interesse	214
10.6 Il cattolicesimo liberale in Italia e Lambruschini	215
Apporti e Capponi	216
Lambruschini	216
10.7 Il positivismo di Aristide Gabelli	218
Educazione, storia e società	219
11 La scienza dell'educazione nel Novecento	222
11.1 Il pragmatismo americano: Dewey	222
Conoscere equivale ad agire	222
Una pedagogia democratica	223
Educazione come esperienza tra continuità e interazione	224
11.2 La pedagogia progressista	224
La concezione educativa di Neill: tra bontà e conflitto	224
Il bambino autoregolato	225
11.3 La pedagogia marxista	226
La pedagogia e la scuola in Unione Sovietica	227
La concezione educativa di Makarenko	228
11.4 La pedagogia umanistica: Sergej Hessen	229
Dall'anomia all'autonomia	230
La scuola unica	231
11.5 Pedagogia e psicologia	232
Maria Montessori	233
Jean Piaget	235
11.6 La pedagogia nel 2000: Jerome Bruner	236
La proposta didattica	237
REPERTORIO DEI PRINCIPALI AUTORI CITATI	241

PSICOLOGIA

- 1 La psicologia come scienza
 - 2 La storia della psicologia
 - 3 La psicologia cognitiva
 - 4 La psicologia affettivo-emotiva
 - 5 La psicologia sociale
 - 6 La psicologia evolutiva
 - 7 La psicologia clinica
-

1 La psicologia come scienza

A che cosa si riferisce effettivamente il termine “psicologia”?

*È chiaro a tutti che essa **si occupa dello studio***

***della mente**, ma è lecito **domandarsi** anche su quali basi, con quali scopi e soprattutto **grazie a quale impostazione metodologica**.*

*Nel presente capitolo ci si interroga dunque riguardo la scientificità della psicologia e si presentano i **principali metodi di indagine** utilizzati dagli psicologi nel loro lavoro di ricerca.*

1.1 Che cos'è la psicologia

Fu Wundt (vedi paragrafo 2.4) a utilizzare per primo il termine “psicologia”, per definire i propri interessi scientifici. Ma lo studioso tedesco non pensò a correlare questo termine con una definizione precisa. Il suo lavoro e quello degli psicologi che lo hanno seguito ha portato a dare sempre nuovi significati a questo termine che è arrivato ad assumere connotazioni differenti e multifaccettate.

Per psicologia si intende, in senso generale, **la scienza che indaga l'attività psichica e il comportamento umano per definirne le leggi**. Tuttavia nel definire la psicologia si può fare riferimento a tre concezioni che storicamente si sono sovrapposte e contrapposte ma che oggi si possono ricondurre a una sostanziale unità.

In primo luogo essa può essere vista come **la scienza che studia l'attività psichica** degli esseri viventi, intendendosi per “attività psichica” la soggettività individuale, cioè l'insieme dei fenomeni che possono essere direttamente osservati soltanto da colui nel quale si determinano. Alternativamente la psicologia può essere intesa come **la scienza che studia il comportamento** degli esseri umani, intendendosi per “comportamento” le reazioni obiettivamente osservabili, cioè l'insieme dei fenomeni che possono essere osservati in altri individui e comprendono non soltanto gesti e parole, ma anche l'espressione delle reazioni interiori e l'interpretazione degli atti. Infine essa è la **scienza che studia la personalità** dei singoli, intendendosi per “personalità” l'individualità bio-psico-sociale nella quale può essere riconosciuto ogni vivente, cioè l'unità dinamica in cui si

Studio dell'attività psichica

Studio del comportamento

Studio della personalità

integrano i tre aspetti (biologico, psicologico e sociale) sotto i quali può essere esaminato ogni individuo. È anche importante sottolineare che **la psicologia si propone essenzialmente come una scienza bipolare: biologica e sociale.**

■ La psicologia e il suo metodo

Come risulterà già chiaro da questa prima breve definizione, **la psicologia, per quanto si proponga come una disciplina complessa e multisfaccettata, ha un oggetto di studio privilegiato: la mente.** In quanto tale la mente era oggetto di studio dei filosofi, ben prima della nascita delle prime scuole psicologiche che si proponevano di elevare la psicologia al rango di una disciplina scientifica.

Volendo avvicinarsi al mondo della psicologia viene dunque spontaneo chiedersi quale sia la differenza tra l'attenzione al mentale propria della psicologia scientifica e quella delle correnti di pensiero precedenti. La diversità sta essenzialmente nella modalità di avvicinarsi allo studio della mente: fin dal suo inizio la psicologia scientifica ha affrontato in modo incisivo il **problema della metodologia**, in funzione dell'esigenza di definire un'impostazione che rispettasse le caratteristiche fondamentali delle metodologie scientifiche già riconosciute e nel contempo considerasse la peculiarità del suo oggetto di studio. Così **la metodologia psicologica si è venuta configurando come una metodologia scientifica specifica**, che si avvale dello sviluppo di specifiche concezioni teoriche e dei propri dati empirici.

Il problema della metodologia

GLI PSICOLOGI PARLANO...

"...Un uomo come me non può vivere senza un desiderio incontenibile, una passione divorante – per usare le parole di Schiller, un tiranno. Ho trovato il mio tiranno e al suo servizio non conosco limiti. Il mio tiranno è la psicologia".

Sigmund Freud (in una lettera a Wilhem Fliess).

"Ciascuno di noi è un esperimento genetico unico, mai tentato prima e che non verrà mai più ripetuto. Ecco un concetto su cui costruire una filosofia della dignità dell'individuo! La variabilità umana non è il risultato di un'imprecisione all'interno di un processo che, se fosse perfetto, genererebbe degli individui invariabili, i

quali rappresenterebbero l'ideale platonico. L'individualità è la quintessenza della vita, è il prodotto e l'agente insieme dell'intero, grandioso, flusso dell'evoluzione".

G.E. McClearn e J.C. De Freitas (a.c. di), *Introduction to behavioral genetics*, San Francisco, W.H. Freeman & Co., 1973.

"In verità nulla penetra nella mente tranne quello che entra attraverso i sensi ad eccezione, naturalmente, della mente stessa."

Jerome Bruner, *Autobiografia*
Armando, Roma 1984

Ma è comunque legittimo domandarsi: che cosa rende effettivamente scientifica la psicologia?

La psicologia vista come scienza che studia la mente attraverso l'osservazione e l'analisi del comportamento può essere definita in primo luogo come **scienza empirica** (le sue osservazioni sono dirette e non mediate) e **obiettiva** (le sue osservazioni non sono mai soggettive, ma devono sempre essere regolate da criteri rigorosi). Di conseguenza le regole che si pongono come guida alla ricerca psicologica sono precise e rigorose, tali da permettere di **generalizzare i risultati** ottenuti in una singola ricerca. Gli psicologi infatti tendono sempre a **verificare ipotesi** che potremmo definire "locali" **per poi arrivare a formulare teorie che abbiano carattere più generale**.

Questa possibilità di generalizzare, grazie al rigore metodologico, i risultati delle ricerche condotte in ambito psicologico, oltre alla possibilità di elaborare un modello sulla base del quale gli studiosi potranno produrre predizioni corrette relativamente a fenomeni analoghi a quelli indagati, è anche uno dei criteri di garanzia di scientificità del metodo psicologico.

Naturalmente una ricerca scientifica è composta da più momenti e da diversi altri fattori che contribuiscono alla sua completezza e alla sua validità scientifica. Proviamo ad andare ad analizzare come gli psicologi procedono concretamente nel loro lavoro.

Possibilità di generalizzare i risultati

1.2 Formulazione e verifica delle ipotesi

Una ricerca o un esperimento nascono sempre da un'ipotesi. Questa può essere a sua volta originata da una curiosità del singolo ricercatore, dalle sue conoscenze, dalle teorie a cui fa riferimento, o dal confronto con ricerche precedenti di altri studiosi, o ancora dall'osservazione di fenomeni particolari sulle cui cause o sul cui significato vuole indagare. Se vuole essere scientifica, **un'ipotesi dovrà essere poi confermata o smentita dalla ricerca** scientifica che da essa avrà tratto origine.

Generalmente un'ipotesi viene formulata con il supporto di una **teoria**, cioè di una struttura concettuale che si propone di organizzare le conoscenze esistenti rispetto a uno o più argomenti. Il ricercatore potrà quindi stabilire quale **metodo di ricerca** e quale **metodo per la raccolta dei dati** preferirà utilizzare per verificare la sua ipotesi (ricreare una situazione specifica in laboratorio, effettuare una ricerca sul campo, compiere una serie di osservazioni...). I diversi me-

All'inizio l'ipotesi

Ricerca e raccolta dei dati

UNA SCIENZA PER CONOSCERE LA MENTE

“La psicologia è un insieme di discorsi circa una parte o un aspetto della realtà che si vuole designare come mente. La concreta esistenza della disciplina “psicologia” è data pertanto da ciò che gli psicologi dicono e scrivono circa la mente. La psicologia, come tutta la scienza, ha quindi un costitutivo carattere pubblico, sociale, linguistico: si compiono indagini sui fenomeni mentali per poter poi enunciare qualcosa circa ciò che si è studiato.

Non si eseguono ricerche per accrescere il proprio privato sapere né per tenere i risultati chiusi in un cassetto; si compiono ricerche affinché i loro risultati possano essere presentati ad altri, discussi, criticati, approvati, presi come punto di partenza per ulteriori sviluppi”.

Da A. Antonietti, M. Cantoia, L. Crisafulli,
Conoscere la metodologia,
Franco Angeli, Milano 1999

todi di indagine scientifica, permettono di raccogliere e confrontare (mettendoli in rapporto) dati empirici in modo da poterli interpretare.

1.3 Metodi correlazionali

La correlazione è il termine statistico che indica il grado di associazione tra due variabili. Se i valori di una variabile sono associati in modo diretto con i valori dell'altra variabile si ha una *correlazione positiva*, se i valori x e y di due variabili sono in relazione inversa allora la *correlazione* è *negativa*; quando non c'è relazione tra i valori delle due variabili la correlazione è zero.

Rapporti di relazione
e non di causa

In psicologia con **metodo correlazionale** si intende una metodologia di ricerca che è volta a indagare la **misura in cui due determinati eventi (o categorie di eventi) sono in relazione tra loro**. Questo metodo indaga la relazione tra i fenomeni senza stabilire se uno è la causa dell'altro, perché della relazione causale, come vedremo, si occupa il metodo sperimentale. Con il metodo correlazionale, per esempio, si potrebbe indagare il rapporto tra l'essere nati in un determinato paese e la competenza musicale nel suonare determinati strumenti, ma non si potrebbe dire che è il clima freddo la ragione delle qualità musicali.

Coefficiente di
correlazione

Il numero che ci permette di sapere se i nostri due fattori sono tra loro collegati in qualche modo è detto **coefficiente di correlazione**: da esso potremmo capire se i nostri oggetti di studio sono correlati positivamente (al crescere di uno cresce anche l'altro: per esempio, potremmo scoprire che l'essere nati in paesi molto freddi porta gli abitanti a essere ottimi suonatori di violino), negativamente (al crescere di uno diminuisce l'altro: potremmo

scoprire che gli abitanti di paesi molto freddi non sono ottimi suonatori di bongo), oppure che non esiste correlazione tra di loro (la temperatura media dei paesi di origine non influisce sul sapere suonare meglio determinate categorie di strumenti).

1.4 Metodo sperimentale

Volendo però andare anche a stabilire non solamente dei rapporti di covarianza tra due fattori, ma dei precisi **rapporti di causa-effetto** si utilizzerà il metodo sperimentale.

Rapporti
causa-effetto

Il metodo sperimentale si basa sul rapporto tra variabili (dove per **variabile** si intendono attributi o condizioni di persone o situazioni che possono variare a seconda delle condizioni): la **variabile indipendente** (quella che viene manipolata dallo sperimentatore, su cui egli agisce) e la **variabile dipendente** (quella che subisce gli effetti dei cambiamenti agiti sulla variabile indipendente).

Le variabili possono poi essere distinte tra quelle **quantitative** o **qualitative**, dove le prime variano in grandezza mentre le seconde cambiano il genere – un buon esempio di variabile quantitativa potrebbe essere il tempo di reazione a uno stimolo, mentre una variabile qualitativa potrebbe essere la professione dei soggetti che partecipano a una ricerca. Vi sono poi variabili **continue** o **discontinue** (in questo le prime possono assumere qualsiasi valore, mentre le seconde non prevedono valori intermedi, l'altezza di una persona può essere considerata una variabile continua perché generalmente si misura con precisione, senza arrotondare, mentre il colore dei capelli, che può assumere solo determinati valori, è discontinua).

Variabili quantitative
e qualitative

Il ricercatore che decide di utilizzare il metodo sperimentale, che gli offre l'opportunità di andare ad agire su determinate variabili, si pone come scopo quello di stabilire un **preciso rapporto di causa effetto tra due o più caratteristiche o eventi**. Non ci si accontenterà più dunque di vedere se due aspetti sono tra loro in qualche modo correlati, ma si cercherà, manipolando uno dei due fattori (**variabile indipendente**), di vedere come e se variano di conseguenza gli attributi del secondo fattore interessato dalla ricerca (**variabile dipendente**).

Continue
e discontinue

Variabile
indipendente
e dipendente

Per esempio, un ricercatore potrebbe decidere di andare a indagare l'influenza della temperatura ambientale sull'apprendimento. Egli varierà dunque la temperatura delle classi dove gli studenti apprendono e andrà poi a misurare quanto i ragazzi dicono di aver compreso delle spiegazioni rela-

tive a una determinata materia, oppure a controllare i risultati di test di verifica sull'apprendimento di argomenti studiati durante il periodo sperimentale. Un altro psicologo potrebbe decidere di provare a vedere se e come la quantità di tempo passata davanti alla televisione e il tipo di programmi seguiti agiscono sul livello di aggressività dei bambini. In questo caso egli andrà ad agire sul numero di ore che i bambini passano davanti al video e controllerà anche i programmi che vedono e andrà poi a misurare il livello di aggressività che essi manifestano a scuola, nei giochi con gli amici o in famiglia.

■ Il controllo

Naturalmente tutto questo dovrà essere fatto **mantenendo stabili**, per quanto possibile, tutte le **condizioni di contorno**, in modo da poter essere certi che eventuali cambiamenti registrati dopo o durante l'intervento siano dovuti solamente all'intervento dello sperimentatore e non da situazioni di contorno. Questo **controllo** potrà essere effettuato con l'introduzione di un termine fisso di paragone, affiancando quindi alla situazione sperimentale (situazione dove lo sperimentatore agisce) una **situazione di controllo (dove tutto è paragonabile alla situazione sperimentale, a parte l'intervento dello sperimentatore sulla variabile indipendente)**, i cui cambiamenti – dovuti a variabili non controllabili come il passare del tempo, l'influenza di fattori esterni o altro – saranno poi paragonati a quelli del gruppo sperimentale, avendo così la possibilità di concludere che ogni cambiamento aggiuntivo del gruppo sperimentale potrà essere ragionevolmente imputabile alle condizioni sperimentali. Naturalmente le influenze esterne possono (e dovrebbero) essere controllate **anche cercando di limitare o guidare in qualche modo le possibili sorgenti di variabilità**. Per esempio, se sto svolgendo una ricerca volta a indagare l'influenza di materiale visivo come supporto ai libri di testo per la comprensione di materie particolarmente ostiche per gli studenti, seguendo gruppi di studio di ragazzi liceali, cercherò di tenere fissi durante il corso della ricerca aspetti che potrebbero influire sul rendimento dei ragazzi coinvolti nella ricerca: li farò, per esempio, studiare tutti in ambienti simili come livello di rumorosità, e in orari paragonabili.

1.5 Il metodo osservativo

Spesso si verificano situazioni tali per cui è importante **rilevare dati in un contesto naturale e senza l'intromissione**

La situazione di controllo

Limitare le sorgenti di variabilità

Il ricercatore non interviene

ne più o meno diretta dello sperimentatore: per esempio, se un ricercatore si proponesse di condurre una ricerca sugli stili di conversazione dei bambini in gita di classe, sarebbe importante non alterare in alcun modo (né a livello di organizzazione e neanche con la presenza diretta dello sperimentatore, che sarebbe visto come figura esterna e probabilmente finirebbe per falsare i dati raccolti) il setting naturale della gita di classe.

Un metodo che non si propone di intervenire sulle variabili intervenienti è il metodo osservativo che si propone di **indagare le relazioni realmente esistenti tra una o più variabili**. Questo metodo riveste un ruolo particolarmente importante anche perché non sempre nel campo della ricerca psicologica si verificano le condizioni per rispettare i vincoli posti da una ricerca sperimentale condotta in laboratorio (come risulterà chiaro dall'esempio citato poco sopra), e spesso, quindi, la ricerca osservazionale può essere considerata una valida alternativa. Inoltre essa può essere effettuata **sia per verificare ipotesi precise sia anche con uno scopo meramente descrittivo**.

L'importanza per la psicologia

■ Diversi tipi di osservazione

L'osservazione, a seconda degli scopi della ricerca, potrà essere **occasionale** (spesso quando la progettazione del disegno sperimentale è ancora in fase preliminare e l'osservazione è vista come un primo approccio per la raccolta di dati) oppure **sistematica** (quando segue un progetto e dei criteri ben definiti). Potrà poi essere **naturalistica** (il controllo da parte dei ricercatori è minimo, l'osservazione si svolge in ambiente familiare, e gli sperimentatori sono nascosti oppure visibili ma senza interagire in alcun modo con il gruppo o i fenomeni osservati), **partecipante** (condizioni analoghe alle precedenti, ma in questo caso i ricercatori partecipano al gruppo che vogliono osservare entrando a farne parte con atteggiamento di apertura e senza cercare la minima autorità sui soggetti) oppure **controllata** (la ricerca prevederà un certo controllo della variabile dipendente, senza però che si vada in alcun modo a manipolare la variabile indipendente).

Occasionale o sistematica

Naturalistica

Partecipante

Controllata

Le osservazioni possono essere condotte o in ambienti naturali, oppure anche in laboratorio, limitandosi a osservare comportamenti spontanei, oppure predisponendo situazioni o stimoli che facilitino la produzione di particolari risposte da parte degli osservati. Ancora si potrà decidere di registrare in maniera completa tutti i fenomeni che si manifestano, oppure di concentrarsi su alcuni aspetti specifici.

1.6 La raccolta dei dati

La raccolta dei dati

Passando rapidamente in rassegna i diversi metodi di ricerca in psicologia sarà senz'altro emerso come **la base della psicologia scientifica poggia essenzialmente su una serie di dati che i ricercatori devono raccogliere, secondo modalità diverse, correlate agli scopi dei loro lavori**, e possono poi produrre a modo di “prove” di quanto da loro postulato. Infatti quale che sia il metodo di ricerca scelto da uno sperimentatore egli si troverà a **dover raccogliere dei dati**. Come può muoversi? Quali strade ha a sua disposizione?

■ Dati comportamentali

Il comportamento è in relazione con i processi psichici

Esaminando il metodo osservativo, abbiamo già incontrato un tipo di dati decisamente importanti per la ricerca: i **dati comportamentali** (cioè **dati collegati alla rilevazione del comportamento umano in quanto tale**), che possono essere raccolti appunto tramite *osservazione*, oppure misurando i *tempi di reazione*, cioè i tempi di risposta dei soggetti a un determinato stimolo. La validità e l'utilità della raccolta di **dati comportamentali poggiano sull'assunto che ciò che le persone fanno dipenda e sia ricollegabile in maniera più o meno diretta ai loro processi psichici**. Registrando le azioni delle persone sarà dunque legittimo trarre conclusioni sul loro mentale.

■ Dati verbali

Thinking aloud e resoconti introspettivi

Un'altra tipologia di dati che è possibile raccogliere sono i **dati verbali**. Con questa definizione ci si riferisce a **descrizioni (più o meno libere) che le persone fanno riguardo a quanto accade nella propria mente**. Una prima modalità di raccolta di questa tipologia di dati consiste nel chiedere ai soggetti di descrivere a parole i pensieri nel momento stesso in cui li stanno sperimentando (in questo caso si parla di **thinking aloud**, pensiero ad alta voce), oppure si può chiedere un resoconto a posteriori – rispetto al compito in cui le persone coinvolte nella ricerca sono impegnate – dei propri processi mentali (**resoconti introspettivi**).

Questionari, interviste, colloqui

Sempre nella famiglia dei dati verbali rientrano i più diffusi strumenti utilizzati per indagini qualitative: **questionari, interviste, colloqui**. I dati raccolti secondo queste modalità potranno poi essere utilizzati sia a scopo di ricerca, oppure (soprattutto in ambito clinico) a scopo diagnostico e/o valutativo. Naturalmente utilizzando strumenti come i questionari bisognerà prestare attenzione a formulare doman-

de precise e coerenti con quanto si vuole andare a indagare, ed esprimere le domande sempre in maniera chiara e in modo che sia facile dare una risposta. È anche importante formulare il questionario in modo tale che risulti il più possibile interessante e motivante per coloro che sono chiamati a compilarlo. Conviene anche dare spiegazioni sugli scopi della ricerca (in modo che non si formino false ipotesi) e chiarire se il questionario è valutativo o meno e se i dati raccolti saranno trattati in forma anonima.

■ Dati psicometrici

Ma forse gli strumenti che nell'immaginario comune più si associano alla ricerca psicologica sono i **test**. Essi permettono di rilevare i cosiddetti **dati psicometrici**: sono strumenti che **registrando determinati comportamenti** (che possono variare da risposte a domande precise all'interpretazione di disegni, alle reazioni davanti a stimoli non previsti) **ricavano previsioni su altri comportamenti futuri**. I test possono essere utilizzati non solamente a scopo di ricerca ma anche per rilevare determinati aspetti della psicologia di un individuo (come per esempio l'intelligenza o l'emotività), e possono anche essere utilizzati per prevedere lo sviluppo delle caratteristiche in esame. Per poter essere **ritenuto affidabile un test** dovrà essere **standardizzato** (dovrà esserci una procedura di somministrazione stabilita e sempre uguale, e i dati raccolti dovranno essere codificati in maniera standard, in modo da poter sempre confrontare i punteggi ottenuti), **attendibile** (dati raccolti da sperimentatori diversi in tempi diversi devono sempre essere costanti), **valido** (lo strumento deve essere in grado di misurare effettivamente la variabile che si propone di misurare; la validità può essere considerata anche sulla base di quanto e come un test è in grado di differenziare le persone).

I test

Test standardizzato, attendibile e valido

PER UN APPROFONDIMENTO:

- A. Antonietti, *Invito alla psicologia. Che cos'è e come si studia*, Carocci, Roma 2001.

Il volume si propone di individuare le questioni base, i nodi problematici, le tematiche di fondo su cui la psicologia deve interrogarsi.

- A. Antonietti, M. Cantoia, L. Crisafulli, *Conoscere la metodologia*, Franco Angeli, Milano 1999.

Una valida presentazione della metodologia di ricerca in psicologia.

SCHEMA RIASSUNTIVO

LOGIA...	<p>Per psicologia si intende la scienza che indaga l'attività psichica e il comportamento umano per definirne le leggi. In particolare la psicologia può essere intesa</p> <ul style="list-style-type: none">come la scienza che studia l'attività psichica degli esseri viventicome la scienza che studia il comportamento degli esseri viventicome la scienza che studia la personalità degli esseri viventi. <p>La psicologia ha sempre e comunque come oggetto di studio privilegiato la MENTE.</p>
ME SCIENZA	<p>La psicologia è scientifica in quanto</p> <ul style="list-style-type: none">empirica (si basa su osservazioni dirette e non mediate)obiettiva (le sue osservazioni non sono soggettive ma si basano su criteri rigorosi); <p>Gli psicologi tendono sempre a verificare ipotesi che potremmo definire "locali" per poi arrivare a formulare teorie che abbiano carattere e valenze più generali. Il tutto appoggiandosi a una metodologia di ricerca particolarmente rigorosa.</p>
DI CORRELAZIONALI	<p>Metodologia di ricerca che è volta a indagare la misura in cui due determinati eventi (o categorie di eventi) sono in relazione – non causale – tra di loro.</p>
DO SPERIMENTALE	<p>Si pone come scopo quello di stabilire un preciso rapporto di causa effetto tra due o più caratteristiche o eventi: si cercherà, manipolando uno dei due fattori (variabile indipendente), di vedere come e se variano di conseguenza gli attributi del secondo fattore interessato dalla ricerca (variabile dipendente).</p>
DO OSSERVATIVO	<p>Si propone di indagare le relazioni realmente esistenti tra una o più variabili, rilevando dati in un contesto naturale e senza l'intromissione più o meno diretta dello sperimentatore.</p>
OLTA DEI DATI	<p>Comportamentali (dati collegati alla rilevazione del comportamento umano in quanto tale).</p> <p>Verbali (descrizioni – più o meno libere – che le persone fanno riguardo a quanto accade nella propria mente).</p> <p>Psicometrici (strumenti che registrando determinati comportamenti – che possono variare da risposte a domande precise all'interpretazione di disegni, alle reazioni davanti a stimoli non previsti – ricavano previsioni su altri comportamenti futuri).</p>

2 La storia della psicologia

*Già dalla diversità dei suoi metodi e dei suoi scopi si sarà intuito che la psicologia si presenta come una **disciplina complessa e multifaccettata** e soprattutto in continua evoluzione. In questo secondo capitolo, partendo dalle sue origini rintracciabili nelle trattazioni filosofiche dell'antica Grecia **si ripercorre la storia della psicologia**, passando dai primi laboratori sperimentali in Germania, dalle sedute del dottor Freud a Vienna, per arrivare alle moderne simulazioni di comportamento.*

2.1 I campi di applicazione della psicologia

Come può già risultare chiaro dalla prima definizione delineata nel capitolo 1, la psicologia intesa sia come area di studio che come campo applicativo non solo è in continua evoluzione, ma i suoi campi di interesse sono molteplici. Provando a catalogare i domini che possono rientrare fra gli ambiti di pertinenza psicologica è facile ottenere una classificazione di massima abbastanza complessa.

Schematizzando possiamo dire che quanto in campo psicologico è utilizzato per predisporre interventi volti a migliorare processi, organizzazioni, contesti, condizioni di vita è noto con il termine di **psicologia applicata**.

Cos'è la psicologia applicata

Tentativi di applicare i risultati delle ricerche psicologiche alla soluzione di problemi concreti furono compiuti già dalle prime scuole psicologiche. Tra i campi inizialmente coltivati vi furono quello della costruzione dei test, che rappresenta tuttavia un filone trasversale alle varie aree applicative, quello aziendale e scolastico, da cui presero avvio, rispettivamente, la **psicologia del lavoro** e la **psicologia dell'educazione**. Applicazioni più recenti si sono avute con la **psicologia giuridica** e la **psicologia politica**, discipline apparentate – come la **psicologia della famiglia**, la **psicologia dei gruppi** e la **psicologia di comunità** – con la **psicologia sociale**.

Nell'ambito educativo, su cui ha maggiormente influito la **psicologia dell'età evolutiva**, si sono invece più precisamente delineate, oltre alla **psicopedagogia**, la **psicologia dell'istruzione**, la **psicologia della formazione** e la **psicologia dell'orientamento**.

Ai problemi del benessere fisico e mentale si dedicano, oltre alla **psicologia clinica** e alla **psicoterapia**, la **psicologia**

della salute e, per categorie particolari di persone, la psicologia dell'handicap e la psicologia gerontologica. Altre opportunità applicative si hanno con la psicologia ambientale, la psicologia delle comunicazioni di massa, la psicologia dello sport. Coltivano invece interessi maggiormente conoscitivi la psicologia dell'arte, la psicologia della musica e la psicologia della religione.

2.2 La nascita della psicologia come scienza

La filosofia greca

Qualunque sia la definizione di psicologia a cui ci si voglia riferire, si deve convenire che l'interesse da essa suscitato traspare già dai documenti dei popoli antichi. **Ma è con l'avvento della filosofia greca che compaiono le prime trattazioni sistematiche.** L'iter successivo della psicologia è strettamente ancorato a quello dei sistemi filosofici. Infatti fino alla fine del XVIII secolo lo studio della mente, per quanto fosse considerato argomento degno del massimo interesse, era visto come un settore proprio degli studi filosofici, e non una disciplina autonoma e con caratteristiche "concrete" tali da poter essere studiata con la metodologia delle scienze sperimentali. Sarà soltanto nel secolo XIX che si realizzeranno le condizioni storico-scientifiche per il realizzarsi di una psicologia come scienza.

Ottocento: i progressi della medicina

L'Ottocento, infatti, è il secolo nel quale si realizza un salto qualitativo nelle conoscenze medico-biologiche e in cui si determina un rapido sviluppo negli studi anatomici, fisiologici e fisiopatologici del sistema nervoso, si scoprono le leggi che regolano l'attività nervosa, si viene a identificare una stretta relazione tra funzionamento di aree circoscritte del cervello e attività elementari dell'organismo, si localizzano i centri del linguaggio: **si va progressivamente facendo strada la convinzione che anche i processi psichici si possono studiare allo stesso modo delle altre attività dell'organismo.**

La psicofisica

In questo clima di fiducia nasce la **psicologia scientifica, fondata sul metodo sperimentale**, a opera di un gruppo di studiosi tedeschi, fisici o fisiologi: **H.L.F. von Helmholtz** (1821-1894) **E. Weber**, **E. Hering** e **G. Fechner**, iniziatori della **psicofisica**. Questi scienziati, che non a caso vantavano un'ottima preparazione in campo medico o fisico, focalizzarono le loro ricerche sullo studio della sensazione, arrivando a notevoli scoperte riguardanti la natura del suono, della luce (come viene percepita dall'occhio umano) e sul funzionamento fisico dell'apparato visivo e uditivo. Ma il punto che può essere considerato di maggior interesse tra quelli toc-

cati dalle loro ricerche riguarda l'**individuazione di un metodo scientifico per la misurazione delle sensazioni**, metodo basato sulla correlazione tra le proprietà fisiche degli stimoli e la percezione che l'uomo ha degli stimoli stessi. Questi sviluppi posero le basi della psicologia come scienza, disorientando i filosofi e mettendo in dubbio, forse per la prima volta, la loro certezza che la mente (e tutto quanto a essa correlato) non potesse in alcun modo venire misurato con metodologie scientifiche.

La misurazione
delle sensazioni

2.3 Strutturalismo

Il primo psicologo nel senso più completo del termine è tradizionalmente considerato **W. M. Wundt** (1832-1920), iniziatore della "psicologia fisiologica" e **fondatore a Lipsia, nel 1879** (considerato l'anno di nascita della psicologia), **del primo laboratorio di psicologia sperimentale**.

Primo laboratorio di
psicologia
sperimentale

La conoscenza scientifica dell'epoca non metteva a disposizione di Wundt e dei suoi colleghi tecnologie sofisticate per lo studio del cervello umano e del suo funzionamento (e le conoscenze neurologiche dell'epoca erano ancora abbastanza abbozzate), pertanto lo psicologo tedesco iniziò il suo studio della mente da quello che poteva osservare e misurare direttamente: le esperienze soggettive o personali dei suoi collaboratori come risposta a stimoli fisici (suoni, colori, energie fisiche, calore...), sempre in condizioni controllate.

Questa tecnica di **analisi dell'esperienza immediata** (chiamata così in quanto si proponeva di studiare direttamente la percezione e non lo stimolo che la origina, per cui per esempio, considera la percezione che io ho del colore rosso e non la mela rossa che mi causa questa sensazione) prese il nome di **introspezione**. Attraverso l'impiego sistematico di questa metodologia di indagine Wundt e la scuola si proponevano di **osservare direttamente e sistematicamente i processi riscontrabili nei soggetti nel momento in cui essi sperimentano una qualche percezione della realtà**. In questo modo essi arrivavano idealmente alla scomposizione di complessi processi psicologici negli elementi che li costituiscono, semplificandoli poi ulteriormente fino ad raggiungere degli **elementi base**, degli atomi non ulteriormente scomponibili, dai quali si proponevano poi di avviare il processo inverso associando queste unità elementari per arrivare alla ricostruzione di processi articolati. Al pari dell'anatomia in medicina, questa vivisezione darà "risultati *strutturali* e non funzionali".

L'introspezione

Mente, somma di
parti elementari

Questa corrente (chiamata poi da E.B. Titchener, allievo di Wundt, "strutturalismo") è dunque caratterizzata dalla concezione della **mente come una sommatoria di parti elementari**.

2.4 La psicologia della forma

Studio dei fenomeni
mentali come
totalità

Sempre in Germania, ma a Berlino, nacque presto (agli inizi del Novecento) un'altra scuola psicologica che si oppose allo strutturalismo. La **psicologia della forma**, o **Gestalt-psychologie**, rivendicò infatti il carattere di **totalità dei fenomeni mentali** rivalutando l'esperienza immediata che l'individuo ha della realtà. Il termine tedesco **Gestalt**, da cui la corrente prende il nome fa riferimento al concetto di forma, globalità; difatti i **gestaltisti considerano le esperienze mentali come delle totalità che vanno studiate nella loro interezza, poiché il significato dei singoli elementi è dato dalla loro collocazione o dal loro ruolo nell'insieme in cui sono inseriti**. Diventa così indebito per i gestaltisti pretendere di scomporre, come postulato dallo strutturalismo le esperienze nei loro costituenti ultimi: in questo modo i singoli elementi separati dal contesto originario diventano pure astrazioni, prive di realtà psicologica. Gli studiosi della psicologia della forma condividono dunque con gli strutturalisti il punto di partenza e l'area di principale interesse: la nascita del movimento vide infatti le loro ricerche incentrarsi sulla percezione, l'esperienza soggettiva e la coscienza. Tuttavia i gestaltisti, come risulta ben chiaro dal nome a cui fa riferimento la loro scuola, non condividono l'assunto degli strutturalisti, e, di conseguenza, per loro la mente ha valore come fenomeno unitario e non come sommatoria di singoli elementi. Tanto che lo "slogan" di questa scuola psicologica potrebbe recitare: **"Il tutto è più della somma delle singole parti"**, le quali di per sé possono esistere indipendentemente dal tutto, mentre è il tutto a perdere il suo significato se considerato a prescindere dalle parti che lo compongono (le singole note hanno un loro significato, ma una melodia è composta da note, senza le quali non esiste). Questa attenzione alla totalità del reale veniva riscontrata in ogni esperienza percettiva (dal riuscire a leggere un testo vedendolo e interpretandolo come una serie di stimoli neri su sfondo bianco e come un insieme organizzato e non caotico, al riuscire a cogliere una melodia nella sua individualità anche quando viene eseguita con strumenti diversi: quando cambia cioè il timbro). Essa portava con sé l'assunzione che **la mente non ha una funzione passiva nella per-**

"Il tutto è più
della somma delle
singole parti"

cezione, non si limita cioè a ricevere informazioni dagli organi di senso, ma organizza in modo attivo le informazioni ricevute in modo da comporle a formare un "tutto". Questa organizzazione del campo fenomenico si stabilirebbe sulla base di **principi** tendenzialmente **innati** (tra cui le famose leggi dell'organizzazione percettiva che ritroveremo nel capitolo 3).

Le procedure di indagine privilegiate dalla Gestaltpsychologie fanno riferimento al **metodo fenomenologico**, secondo il quale l'oggetto di studio deve essere il dato così come esso si presenta direttamente e spontaneamente all'individuo. Non si tratterebbe quindi di *istruire* il soggetto ad analizzare i propri contenuti di coscienza (come avveniva con la metodologia dell'introspezione utilizzata dalla scuola dello strutturalismo): al soggetto è invece semplicemente chiesto di riferire come gli appaiono le cose che ha dinnanzi o i pensieri che sta seguendo, così come appaiono, senza eccessive mediazioni intellettuali.

Come si è detto, il campo di studio privilegiato dalla psicologia della forma è la percezione, la quale costituì l'ambito in cui il fondatore della scuola, **M. Wertheimer** (1880-1943), compì le prime indagini, a partire da quella sull'effetto stroboscopico, pubblicata nel 1912, che viene usualmente indicata come l'atto di nascita del movimento gestaltista. Tra i primi e più noti rappresentanti della scuola vi furono K. Koffka e W. Koehler, il quale avviò lo studio dei processi di problem-solving, a cui fecero seguito i lavori di Wertheimer e di K. Duncker sul pensiero produttivo e quelli di G. Katona sull'apprendimento. Con l'avvento del nazismo molti esponenti della psicologia della forma emigrarono negli Stati Uniti, dove ebbero particolare successo le teorie di K. Lewin, riguardanti la dinamica di gruppo e la personalità. In Italia il gestaltismo fu coltivato soprattutto da C. Musatti e G. Kanizsa.

Funzione organizzativa della mente

Gli studi di Wertheimer

REALTÀ E RAPPRESENTAZIONE MENTALE

"Sto alla finestra vedo una casa, alberi, cielo. Da un punto di vista teorico si potrebbe dire che ci sono 327 gradi di chiarezza e toni di colore. Ma vedo "327"? No. Vedo il cielo, la casa, gli alberi. È impossibile ottenere 327 in quanto tali. Ed anche se fosse possibile un calcolo così astruso e si prevedesse ad esempio 120 per la casa, 90 per gli alberi e 117 per il cielo, dovrei almeno poter vedere questa disposizione e

divisione del totale e non, ad esempio, 127 + 100 + 100, oppure 150 + 177. La divisione concreta che io vedo non è determinata da un qualche modo arbitrario di organizzazione basato unicamente sul mio capriccio; vedo invece la disposizione e divisione che appare qui di fronte a me".

trad. da Wertheimer,
Ricerche sulla teoria della Gestalt, 1923

2.5 Funzionalismo

Come la psicologia della Gestalt, ma partendo da presupposti differenti, il funzionalismo sostiene, in polemica con lo strutturalismo di Wundt e Titchener, che non è possibile studiare la vita psichica scomponendola in presunte costituenti fondamentali.

James e il flusso di coscienza

W. James (1842-1910), fondatore del movimento funzionalista con i suoi *Principi della psicologia* del 1890, **ritiene che la coscienza sia caratterizzata da una successione ininterrotta di esperienze** (il cosiddetto **flusso di coscienza**) in cui gli elementi precedenti si trasmutano in quelli successivi senza soluzione di continuità. James iniziò i suoi studi esaminando i **riflessi**, intesi come “azioni fondamentali”, e dei quali volle andare a indagare la motivazione. Coerentemente con il pensiero del suo tempo (estremamente interessato alle basi biologiche del comportamento) lo studioso americano trovò una spiegazione neurologica a questi atti involontari. Passò poi ad analizzare la **mente** a proposito della quale introdusse il famoso concetto sopra menzionato di flusso di coscienza: per il funzionalismo la mente è quindi caratterizzata da incessanti mutamenti cosicché risulta impossibile “fissarla” in rappresentazioni statiche.

Processi psichici e adattamento

Il **funzionalismo** fu fortemente influenzato dall'opera di Darwin, e **condivide infatti l'assunto evoluzionistico secondo il quale i fenomeni psichici si sarebbero sviluppati in quanto capaci di produrre un miglior adattamento dell'individuo all'ambiente**. James, infatti, rivendicò la fondamentale caratteristica adattativa della mente, intesa come strumento per prefigurare e raggiungere scopi futuri, introducendo quindi l'idea che la psicologia non debba solo interessarsi di descrivere o riconoscere in qualche modo l'esatto contenuto della mente, ma debba soprattutto interessarsi alle **funzioni del pensiero** (in che modo il pensiero permette agli esseri umani di far fronte alle sfide dell'esistenza?).

Funzioni del pensiero

Il funzionalismo studia perciò soprattutto i processi mentali con un chiaro ruolo adattativo, quali l'apprendimento, il pensiero e la motivazione, e prende in attenta considerazione le differenze individuali che si manifestano al riguardo. Inoltre si interessa alle possibilità applicative della psicologia, soprattutto nel campo dell'educazione. Nell'ambito del funzionalismo è possibile individuare l'impiego di varie procedure di ricerca, tanto che si parla al riguardo di un certo **eclettismo metodologico**. I funzionalisti, pur promuovendo l'indagine sperimentale e osservativa, non tra-

Eclettismo metodologico

scurarono le analisi filosofiche. In generale, essi promossero un atteggiamento di tipo fenomenologico, già incontrato come metodologia cara alla psicologia della forma, volto alla descrizione dell'esperienza immediata del soggetto.

All'orientamento funzionalista vengono in genere ricondotti psicologi americani che si interessarono di **dinamiche sociali** (G.H. Mead), **di costruzione di test** (J.M. Cattell) e soprattutto di **apprendimento** (E.L. Thorndike e R.S. Woodworth). Il funzionalismo è finito per confluire dopo il 1910 nel comportamentismo, che pure ha recepito l'istanza evolucionistica anche se la sviluppò in differente direzione. In Europa il funzionalismo si è diffuso grazie a E. Claparède e alcune sue istanze sono state successivamente fatte proprie da J. Piaget.

2.6 Comportamentismo

Nato quasi contemporaneamente alla scuola della Gestalt (la nascita del comportamentismo fu annunciata nel 1913 da J.B. Watson (1878-1958), che espose il “manifesto” della scuola nell'articolo *La psicologia come la vede il comportamentista*) questo movimento è **fondato sullo studio scientifico del comportamento, cioè degli aspetti esteriori, praticamente osservabili, dell'attività mentale**. Riprendendo il termine inglese *behavior* (comportamento) è conosciuto anche come **behaviorismo**.

Studio degli aspetti esteriori dell'attività mentale

Si può dire che con la nascita del movimento comportamentista il concetto stesso di psicologia che si era diffuso negli ultimi anni subì un radicale mutamento. Watson, infatti, **riteneva** che l'oggetto di studio privilegiato dei primi psicologi – la “mente” – fosse in realtà un **qualcosa di troppo vago, mal definito e soprattutto estremamente soggettivo**, al punto da non poter essere assunto in alcun modo come oggetto di studio di una disciplina che voleva proporsi come sperimentale e scientifica.

Proponendosi di far diventare la psicologia una disciplina con uno statuto analogo a quello delle scienze naturali tradizionali, così da poter **pervenire a conoscenze oggettive che permettano di prevedere e controllare il comportamento e di dar luogo ad applicazioni pratiche**, i comportamentisti ridisegnarono la psicologia e i suoi campi di studio, focalizzandosi sullo studio del **comportamento manifesto** (inteso come insieme di risposte puramente fisiologiche – muscolari e ghiandolari – degli individui) e dell'**apprendimento**. Proposero quindi di **escludere dal campo della psicologia la coscienza e i processi mentali, fenome-**

Conoscenza oggettiva del comportamento

ni su cui, secondo i comportamentisti, non è possibile stabilire un accordo tra gli studiosi e non è possibile indagare applicando procedure di indagine rigorose. L'oggetto della psicologia deve invece essere il complesso delle manifestazioni esteriori, direttamente osservabili, di un individuo, di cui la psicologia dovrebbe anche scoprire le leggi che ne stanno alla base (quali stimoli producono le risposte che io posso osservare?).

Psicologia S-R

Più precisamente il comportamentismo è interessato a **stabilire rapporti tra gli stimoli ricevuti dal soggetto e le sue risposte** (il comportamentismo è anche denominato, da alcuni degli studiosi che si riconoscono in questa scuola, **psicologia S-R**, cioè stimolo-risposta), senza prendere in considerazione ciò che intercorre tra questi due elementi, sia che si tratti di processi mentali, sia che si tratti di processi fisiologici. La mente e il cervello vengono pertanto definiti come una "scatola nera" (**black box**), ossia un dispositivo le cui operazioni interne non possono essere indagate e di cui sono rilevabili solo gli input (stimoli in entrata) e gli output (risposte in uscita). Il ritenere irrilevanti i processi biologici per spiegare il comportamento e l'insistere sull'azione degli stimoli nel modulare le risposte hanno indotto i comportamentisti a misconoscere il ruolo dei fattori innati e a **considerare le caratteristiche dell'individuo determinate prevalentemente dall'ambiente**, che modificherebbe i comportamenti attraverso processi di condizionamento.

La mente è una "black box"

Gli esponenti

Il comportamentismo ebbe un rapido successo negli Stati Uniti (anche perché ben si accordava con la mentalità pragmatica, efficientistica e tecnologica di questo paese) e sino agli anni Cinquanta fu la scuola egemone nella psicologia anglosassone. Le ricerche di Watson sul condizionamento furono proseguite da E.R. Guthrie e B.F. Skinner. Innovazioni teoriche furono invece introdotte da C.L. Hull, K.W. Spence e W.K. Estes, i quali cercarono di precisare ed estendere i principi comportamentisti applicandovi modelli matematici. Nel frattempo era venuto meno il rigoroso divieto di interessarsi di ciò che si frappone tra gli stimoli e le risposte e si iniziò a ipotizzare l'esistenza di **"variabili intervinienti"**, cioè di processi interni all'organismo non rilevabili a livello del comportamento manifesto, ma necessari per la spiegazione di quest'ultimo. Hull ipotizzò l'esistenza di pulsioni, D. Hebb di "assemblamenti neuronali", E.C. Tolman di "mappe cognitive". Più in generale, vennero avanzate le cosiddette **teorie della mediazione**, le quali ipotizzano che tra la ricezione dello stimolo e l'emissione della risposta intervengano dei processi intermedi di natura sim-

Neocomportamentismo

bolica, non direttamente osservabili. Queste più recenti proposte teoriche vengono in genere fatte rientrare nel cosiddetto **neocomportamentismo**, che media il passaggio tra il vero e proprio comportamentismo e il cognitivismo.

2.7 Freud e la psicoanalisi

Sigmund Freud (1856-1939), medico neurologo austriaco – il personaggio forse più presente nelle concezioni ingenuie della psicologia – si colloca con le sue idee alquanto rivoluzionarie in posizione decisamente opposta alle scuole di pensiero che sceglievano l'introspezione come metodologia volta a studiare la mente dei soggetti. Per Freud infatti, **molti dei processi mentali degli individui sono inaccessibili inconsci alle persone stesse che li sperimentano** e pertanto la metodologia introspettiva così come era stata definita ed utilizzata nelle scuole psicologiche dell'epoca era da scartarsi.

Processi mentali
inconsci

Egli a partire dall'ultimo decennio dell'Ottocento elaborò una nuova disciplina che chiamò **psicoanalisi**, traendo spunto dal suo lavoro clinico con soggetti nevrotici, e in particolare con donne affette da isteria. Freud postulò che i problemi dei suoi pazienti fossero per la maggior parte legati a **desideri per lo più inconsci** che essi negavano anche a se stessi. Da queste riflessioni egli derivò le basi della psicoanalisi: **esiste una vita psicologica inconscia, le nevrosi (e poi le psicosi) sono malattie della mente e non del cervello; esiste un'articolata sessualità anche in età infantile; lo**

Conflitto tra pulsioni
e censure

LE MANIFESTAZIONI DELL'INCONSCIO

Fu un trionfo per l'arte interpretativa della psicoanalisi quando riuscì a dimostrare che certi frequenti atti psichici dell'uomo normale, per i quali sino ad allora non si era presa in considerazione una spiegazione psicologica, sono da intendere allo stesso modo dei sintomi nevrotici, ovvero hanno un significato ignoto al soggetto, ma facilmente rintracciabile mediante l'analisi. I fenomeni in questione, la dimenticanza temporanea di parole e nomi, per altro ben noti, le dimenticanze di propositi, i frequenti lapsus verbali di lettura e scrittura, la perdita e lo smarrimento di oggetti, alcuni tipi di errori, atti

di autolesione apparentemente accidentali, e infine movimenti che si eseguono d'abitudine, senza intenzione e come giocando, melodie che si canticchiano "sovrappensiero" e altro ancora – tutto ciò fu sottratto alla spiegazione fisiologica, se mai questa era stata tentata, e dichiarato rigorosamente determinato, nonché riconosciuto come espressione di intenzioni rimosse della persona e come conseguenza dell'interferire di due intenzioni, una delle quali precedentemente e permanentemente inconscia.

Freud, *L'io e l'Es* Boringhieri, Torino 1978

sviluppo psichico dell'individuo è caratterizzato dal conflitto tra pulsioni e desideri da una parte e censure (per lo più di origine morale) dall'altra. Tale conflitto diventa patologico quando il soggetto, anziché risolvere in qualche modo i desideri inaccettabili, li respinge nell'inconscio. Queste tesi vennero poi confermate ed ampliate con studi successivi sui sogni, sui lapsus e sui motti di spirito.

Nata come applicazione prettamente clinica, già con lo stesso Freud la psicoanalisi coinvolse presto altri campi, intervenendo nella spiegazione di fenomeni artistici, letterari, religiosi, antropologici e sociali, e diventando di ausilio in ambito pedagogico.

2.8 Cognitivismo

Processi mentali ed elaborazione delle informazioni

Il cognitivismo può essere definito come un indirizzo della psicologia scientifica che si propone di studiare i **processi mentali considerandoli analoghi a processi di elaborazione dell'informazione**.

In realtà questa corrente psicologica non costituisce una vera e propria scuola, avendo al proprio interno un'eterogeneità di presupposti, di procedure di ricerca, di obiettivi e di modelli teorici. Tuttavia i suoi vari esponenti presentano alcuni elementi comuni: **l'interesse per gli eventi mentali interni al soggetto; l'interpretazione dell'organismo come dotato sin dalla nascita di competenze specifiche; la concezione dell'individuo quale costruttore della propria rappresentazione del mondo.**

Abbiamo visto come le **linee di connessione tra il cognitivismo e il comportamentismo** siano forti e numerose. Infatti dopo il primo periodo di stretta osservanza delle posizioni rigorose proposte da Watson e Skinner da più parti si era postulata l'esistenza di **variabili interne** al soggetto, pertanto non direttamente osservabili, ma ugualmente in grado di influenzare e orientare il comportamento degli individui, e pertanto degne di studio da parte della psicologia.

Già E.C. Tolman (1886-1959), ad esempio, prendendo il via da una serie di esperimenti sui ratti – sulla falsariga di quelli classici di Thorndike – giunse nel 1948 ad ipotizzare l'esistenza di **mappe cognitive**, "ipotesi", "rappresentazioni spaziali" e "rappresentazioni delle mete", collegate all'apprendimento dei ratti che avevano l'opportunità di familiarizzare con l'oggetto del loro apprendere (nel caso specifico un labirinto, da qui l'interesse per la spazialità) senza l'intervento di alcun tipo di rinforzo. Al contrario di quanto previsto da Thorndike (che ammetteva apprendimento solamente in presenza di un rinforzo) l'immagine di apprendi-

Le "mappe cognitive"

mento che emergeva dagli esperimenti di Tolman non poteva essere fatto rientrare nello schema S-R (vedi paragrafo 2.6), in quanto preveda l'intervento anche di variabili di tipo intenzionale.

E nei modelli teorici elaborati dai cognitivisti si ipotizza infatti l'esistenza di **meccanismi e processi mentali ritenuti reali, anche se non direttamente osservabili e non necessariamente corrispondenti a strutture o processi cerebrali**. La **verifica** dei modelli comporta il riferimento alla **coerenza logica interna** dei modelli stessi e ai dati empirici di varia provenienza acquisiti con diverse metodologie; particolare importanza viene attribuita al metodo della **simulazione del comportamento**.

I meccanismi mentali sono reali

La nascita del cognitivismismo si deve però molto all'importazione di **idee tratte dalla cibernetica e dall'informatica**, ai contributi dell'etologia e ad altri apporti: neurofisiologia, matematica (soprattutto la teoria dei giochi, delle decisioni e delle probabilità) e linguistica (in particolare la grammatica generativo-trasformatzionale di N. Chomsky). Il cognitivismo comportò inoltre la rivalutazione di autori del passato, quali W.M. Wundt, F. Brentano, F.C. Bartlett, E.C. Tolman, e di esponenti della psicologia funzionalista e gestaltista e il riconoscimento dell'opera di studiosi quali J. Piaget e J.S. Bruner.

Rapporti con cibernetica e informatica

■ Le correnti del cognitivismo

All'interno del cognitivismo si possono distinguere due correnti. La prima, denominata **Human Information Processing (HIP)**, elaborazione dell'informazione umana), si ispira alla cibernetica, sostenendo l'**analogia tra operazioni della mente umana e processi di elaborazione dei dati eseguiti dai computer**.

La corrente HIP

I **primi modelli** di funzionamento mentale proposti dall'HIP negli anni Sessanta erano caratterizzati dall'**elaborazione rigidamente seriale** delle informazioni e dalla **collocazione finale**, nella sequenza delle operazioni di elaborazione, **delle fasi di selezione**. Tali modelli prevedevano una capacità limitata di elaborazione dell'informazione e canali di elaborazione autonomi. Il merito di questi modelli – definiti, per le loro caratteristiche, “a oleodotto” – risiede nella loro semplicità. I dati sperimentali non hanno però sempre confermato la loro validità. A partire dagli anni Settanta sono comparsi modelli “a cascata” o “in parallelo”, che prevedono l'**elaborazione contemporanea dell'informazione** lungo canali comunicanti e che le **operazioni di selezione vengono poste nelle prime fasi del processo elaborativo del-**

Modelli a “oleodotto”

Modelli a cascata, o in parallelo

l'informazione. Tali modelli implicano una capacità illimitata di elaborazione, la possibilità di interazione tra i diversi livelli di elaborazione dell'informazione e la possibilità di ricorrere a strategie alternative. Mentre i modelli a oleodotto, di tipo **strutturale**, postulavano l'esistenza di "blocchi" di operazioni di elaborazione dell'informazione, questi secondi sono di tipo **funzionale**, in quanto implicano soprattutto flussi di informazione su cui vengono compiute le varie operazioni.

La corrente
ecologica

La **seconda corrente** del cognitivismo (cosiddetta **ecologica** e ispirata all'opera dello studioso della percezione J. Gibson) **ritiene che la mente accolga e riconosca in modo diretto le strutture di informazione che sono presenti nell'ambiente, senza che siano richieste operazioni di rielaborazione.** Le versioni ecologiche del cognitivismo sottolineano la **funzione adattativa dei sistemi psichici e la loro plasticità**, mentre l'orientamento HIP tende a concepire la struttura mentale come fissa e priva della capacità di trasformarsi in relazione alle varie esigenze ambientali. Infine, per la corrente HIP l'informazione trattata dai sistemi psicologici è essenzialmente rappresentata da simboli astratti e le operazioni compiute dalla mente sono computazioni. Al contrario, per il cognitivismo ecologico l'informazione è essenzialmente struttura, organizzazione dell'ambiente e l'operazione fondamentale della mente è quella di cogliere relazioni.

Ripensamento
critico

All'entusiasmo inizialmente suscitato dal cognitivismo ha fatto seguito un **ripensamento critico**, iniziato dallo stesso Neisser con il volume *Conoscenza e realtà* (1976). La psicologia cognitivista non ha saputo rispondere alle attese, non riuscendo a fornire una spiegazione complessiva dei processi mentali indagati. Inoltre, alcuni dei presupposti su cui il cognitivismo si basava (quali l'analogia tra mente umana e mente artificiale, la natura computazionale dei processi mentali) sono stati messi in discussione. Il cognitivismo è così confluito in **un più vasto e recente orientamento teorico interdisciplinare, di cui costituisce uno degli assi portanti, che è la scienza cognitiva.**

Il connessionismo

Un recente ramo della scienza cognitiva può essere considerato il **connessionismo**, secondo il quale **l'architettura della mente è concepita sul modello di una rete di unità (nodi) di elaborazione.** Ogni unità è collegata ad altre per mezzo di nessi attraverso i quali si possono attivare o inibire i nodi adiacenti e così modificarne la risposta. Le unità comunicano tra loro in parallelo, cosicché l'intera rete è attraversata in ogni momento da vari flussi diversamente collocati sulla propria

superficie. Ne consegue che **la conoscenza è rappresentata nel sistema non da simboli, ma da schemi di attivazione** che coinvolgono i vari nodi. In questo modo, la conoscenza non è depositata in particolari rappresentazioni o processi, ma è distribuita sull'intera rete. Per questi motivi si parla di parallelismo distribuito; significativamente, i primi e più noti sostenitori del connessionismo si sono raccolti attorno al programma **Parallel Distributed Processing (PDP)**.

PER UN APPROFONDIMENTO:

- A. Antonietti, *Il luogo della mente*, Franco Angeli, Milano 1996.
Un'introduzione alla psicologia attraverso il problema del rapporto mente-corpo.
- A. Antonietti, *Psicologia. Immagini della mente*, Pitagora, Bologna 2000.
Una presentazione dei principali modi di intendere la mente elaborati dalla psicologia.
- P. Legrenzi, *Storia della psicologia*, il Mulino, Bologna 1980.
Una buona trattazione della storia della psicologia, dalle origini ai più recenti sviluppi.

SCHEMA RIASSUNTIVO

Teoria	Concetti chiave	Metodo
STRUTTURALISMO (1879)	Cerca di individuare la struttura della mente, che è vista come sommatoria di elementi.	Introspezione
PSICOLOGIA DELLA FORMA (1912)	"Il tutto è più della somma delle singole parti": si rivendica la totalità dei fenomeni mentali. La mente organizza la percezione in modo attivo, sulla base di principi innati.	Metodo fenomenologico
FUNZIONALISMO (1890)	Impossibile scomporre la vita psichica: esiste un continuo flusso di coscienza. Studia i processi mentali visti come aventi ruolo adattivo (influenza di Darwin).	Eclettismo metodologico
COMPORTAMENTISMO (1913)	Studia il comportamento manifesto. La mente è vista come una "black box". Le caratteristiche degli individui sono determinate prevalentemente dall'ambiente.	Metodo scientifico (osservazione ed esperimenti sul condizionamento)
PSICOANALISI (DAL 1890)	Esiste una vita psicologica inconscia; lo sviluppo psichico dell'individuo è caratterizzato dal conflitto tra pulsioni da una parte e censure (per lo più di origine morale) dall'altra.	Clinico (studi su sogni, lapsus, motti di spirito...)
COGNITIVISMO (ANNI SESSANTA)	Studia i processi mentali considerandoli analoghi ai processi di elaborazione delle informazioni.	Simulazione del comportamento

3 La psicologia cognitiva

Molteplici sono i campi di indagine che possono essere ricondotti all'ambito della psicologia cognitiva. In questo capitolo, si partirà da un tentativo di **definizione della mente**, vista in rapporto-contrapposizione con il corpo, per poi andare ad esplorare **la percezione** e le regole che ne stanno alla base e ci permettono di vedere e sentire il mondo in cui viviamo, per passare poi a considerare **l'apprendimento, la memoria** umana con i suoi limiti e le tecniche per rafforzarla, le regole che governano **il pensiero** umano e le diverse concezioni dell'**intelligenza**.

3.1 La natura della mente

Dopo il breve viaggio compiuto tra le diverse scuole psicologiche, se vogliamo definire in termini generali **l'oggetto di studio della psicologia**, potremmo sentirci autorizzati a dire che ciò che essa, pur da molteplici prospettive, si propone di studiare è **la mente**. Prima di esaminare più nel dettaglio alcuni degli argomenti specifici delle scienze psicologiche, sarà quindi opportuno cercare di dare una definizione al termine "mente" e capire come la psicologia si rapporta con essa, da che punto di vista la studia.

Parlando di mente è difficile trovare attributi o aggettivi che la descrivono in maniera precisa e univoca, in quanto essa non possiede proprietà analoghe a quelle degli oggetti o delle entità (quali il corpo) che si posizionano nello spazio. Essa viene generalmente colta come uno **"spazio interno"**, qualcosa che sta dentro di noi, e che in un certo senso "osserva" quanto avviene intorno a lei. Questa visione della mente come interiorità ha portato a una **visione dualistica dell'uomo**: a vedere cioè l'essere umano come composto da due entità tra loro differenziate: **il corpo e la mente**.

La mente come
"spazio interno"

"LA MENTE È PIÙ GRANDE DEL CIELO"

La mente – è più grande del cielo –
Perché – se li metti fianco a fianco –
L'una contiene l'altro
Facilmente – e te – anche
La mente è più profonda del mare –
Perché – se li tieni – blu contro blu –
L'una assorirà l'altro
Come una spugna – un secchio –

La mente ha giusto il peso di Dio –
Perché – alzali – libbra su libbra –
Ed essi differiranno – semmai –
Come suono da sillaba –

Emily Dickinson,
Poesie trad. a cura di M. Bacigalupo,
Mondadori

Questa visione pone senz'altro diversi problemi, primo fa tutti **come avvenga l'interazione tra corpo e mente**. Fu il filosofo francese **Cartesio** (1596-1650) il primo a postulare in maniera chiara e precisa il dualismo mente-corpo, considerandole quali entità del tutto separate, ma che collaborano a formare l'uomo in quanto tale (il corpo trasmette alla mente informazioni sensoriali, ed esegue poi gli ordini che gli arrivano in risposta dalla mente). La posizione di Cartesio, che è vista comunque come atto di nascita della psicologia quale disciplina che studia il mentale, è stata più volte criticata, rivista, integrata. Di conseguenza il problema del rapporto mente-corpo (***mind-body problem***, in inglese) attraverso il quale è possibile trovare la strada verso una definizione della mente in quanto tale, è stato ampiamente discusso. In proposito possono essere sinteticamente distinte diverse categorie di posizioni. In primo luogo le **posizioni moniste**, in cui si ammette soltanto l'esistenza del corpo o della mente. Abbiamo poi le **posizioni dualiste**, in cui si accetta la distinzione tra mente e corpo e se ne cercano ragioni e giustificazioni. C'è poi chi cerca di trovare un modo per **far coesistere monismo e dualismo**, sostenendo che mente e corpo non sono generi diversi di realtà, ma ammettendo nel contempo che esse hanno proprietà differenti. E infine posizioni in cui si cerca di **evadere dalla distinzione mente-corpo**, prospettando, per esempio, un superamento delle tradizionali categorie a cui essa fa riferimento o proponendo una concezione secondo la quale i due termini della distinzione sarebbero aspetti diversi ma compresenti di una medesima realtà, in sé né mentale né corporea, o sia mentale che corporea.

Il dualismo
mente-corpo

Il *mind-body*
problem

Forse il modo migliore per evadere da questo dilemma del collegamento tra le due entità mente-corpo, consiste nel **considerarli come già costitutivamente uniti**, intrisi l'uno dell'altra pur essendo profondamente differenziati. In quest'ottica **il corpo** non sarà solo fisicità, non sarà ridotto a una macchina (come voleva Cartesio), ma **si arricchisce di valenze psicologiche**, e **la mente**, dall'altro lato, lungi dall'essere considerata una cosa più o meno astratta, o un insieme di stati che si susseguono sarà **ciò che dà un senso al soggetto che percepisce il mondo**. Tenendo presente il coesistere di visioni differenti rispetto al mentale, inoltriamoci a vedere come aspetti monotematici del funzionamento della nostra mente sono stati studiati dalla psicologia.

Unità costitutiva
mente-corpo

3.2 La percezione

Già più volte abbiamo visto quanto siano profondi i legami e i punti di contatto tra filosofia, e psicologia, e anche la per-

Distinzione tra
sensazione
e percezione

cezione non costituisce un'eccezione. Infatti furono i filosofi i primi ad occuparsi della sua analisi. Essa, in senso filosofico generale, viene intesa come l'**atto del prendere coscienza di qualcosa**, mentre per la psicologia essa sarà intesa prevalentemente come l'**elaborazione di dati sensoriali**.

Sfumata e controversa è la **distinzione tra sensazione e percezione**, tanto che alcuni autori sono giunti a considerarle come parte di un'unica – per quanto complessa – funzione psichica (la **senso-percezione**). Ma in genere si parla di sensazione in relazione ad eventi mentali di tipo atomistico – non ulteriormente scomponibili – suscitati da stimoli relativamente semplici (lampi luminosi, singole note musicali, ecc.). Stimoli di questo genere furono molto utilizzati dagli studiosi di psicofisica di cui abbiamo parlato nel secondo capitolo, in relazione alla nascita della psicologia.

La percezione, al contrario, viene intesa come più “complessa”, in quanto consiste nella **funzione psicologica che interpreta i dati sensoriali al fine di conferire a questi una configurazione dotata di significato**.

I “percetti”

A livello di senso comune siamo convinti che ciò che noi percepiamo (definito dal termine tecnico di “**percetti**”) corrisponda esattamente alla realtà, tendendo quindi a far coincidere in maniera precisa il mondo fisico con il mondo percepito. In realtà questa corrispondenza non è mai così precisa. Il mondo così com'è (che potremmo definire approssimativamente come l'oggetto di studio della fisica macroscopica) costituisce le **stimolazioni distali**. Esse però in quanto inserite in un ambiente determinato (e quindi percepite in rapporto all'illuminazione, ad altri stimoli, al punto di vista...) hanno un loro “potenziale informativo” che mettono a disposizione del sistema visivo, questo potenziale costituisce lo **stimolo prossimale**. Quanto di questa informazione disponibile viene effettivamente impiegato dai recettori retinici viene definito come **stimolazione prossimale**. Essa viene poi codificata e rielaborata e va a costituire i **percetti** – ciò che noi percepiamo effettivamente. L'insieme di questi processi costituisce la cosiddetta **catena psicofisica**, la quale è alla base del divario, spesso non percepito, ma effettivo, tra l'**ambiente geografico** (gli stimoli prossimali) e l'**ambiente comportamentale** (i percetti). Va da sé che questa distinzione fattuale tra mondo distale e mondo percepito è in un certo senso fine a se stessa in quanto una “buona” percezione è quella che permette all'uomo di interagire in maniera efficace con l'ambiente che lo circonda, e la nostra percezione è nella maggior parte dei casi ottima.

Stimolazioni distali
e stimolo prossimale

LA LEGGENDA DEL LAGO DI COSTANZA

(Conflitto tra **realtà** – ambiente fisico e **apparenza** – ambiente comportamentale)

Una sera d'inverno, mentre infuriava una tempesta di neve, un cavaliere raggiunse una locanda, felice di trovarsi al sicuro dopo ore e ore trascorse a cavallo per attraversare la pianura spazzata dal vento, dove la neve gelata aveva coperto ogni traccia del sentiero e ogni segno di riferimento. Sulla soglia il locandiere accolse sorpreso lo straniero e gli

chiese da dove fosse venuto. Quando il cavaliere si voltò indicando un punto lontano, nella direzione opposta alla casa, il locandiere esclamò con voce tremante di spavento e meraviglia: "Ma sapete di aver attraversato a cavallo il lago di Costanza?". Sentendo quelle parole il cavaliere rimase impietrito e cadde morto ai suoi piedi.

K. Koffka, *Principi di psicologia della forma*, Boringhieri, Torino 1978

■ Le teorie della percezione

La percezione si presenta come argomento preferito di indagine soprattutto per le prime scuole psicologiche, che vedono nell'osservazione e nello studio dell'immediatamente percepito il campo d'indagine privilegiato per una disciplina che si propone di studiare la mente degli individui in modo scientifico. Cosa meglio delle percezioni, che rappresentano il più evidente legame tra la mente e il mondo esterno poteva essere o apparire passibile di un'indagine e una misurazione scientifici? Infatti, per quanto affiancata da altri argomenti di indagine, compare nelle formulazioni teoriche di molte delle correnti di pensiero presentate nel secondo capitolo.

Il tedesco **Hermann von Helmholtz** (1821-1894) nel 1867 propone la **teoria empiristica**, per cui quale la percezione del mondo e degli oggetti con cui ci relazioniamo quotidianamente è resa possibile sulla base dell'esperienza e dell'apprendimento che derivano dai nostri contatti con questo mondo. È quindi sulla base dell'**esperienza passata** che le **sensazioni elementari** – di per sé stesse sparse e frammentate – che arrivano al nostro cervello dal mondo esterno vengono poi **associate tra di loro e integrate sulla base di conoscenze** e a formare la struttura organica con la quale ciascuno di noi interagisce. Questa organizzazione degli stimoli negli adulti si basa su meccanismi di **inferenza inconscia**, che uniscono il mosaico di sensazioni parcellari proveniente dall'esterno al patrimonio di conoscenze dell'individuo.

La **scuola della Gestalt**, invece, ritiene che il significato degli oggetti percepiti dipenda soprattutto da **principi interni di organizzazione del campo percettivo di natura in-**

La teoria empiristica di Helmholtz

La natura innata della percezione secondo la Gestalt

L'autodistribuzione
automatica della
Gestalt

nata, su cui hanno scarsa incidenza le esperienze passate così come le credenze e le aspettative degli individui. Anche per i gestaltisti gli stimoli in sé possono essere intesi come frammentati e composti da più parti: queste parti però si organizzano in maniera automatica a formare un campo percettivo sulla base delle **dinamiche interne delle forze che li compongono** (principio dell'**autodistribuzione automatica**). Tali fenomeni di organizzazioni sono basati su alcuni principi identificati dagli studiosi tedeschi della Gestalt (vedi il paragrafo seguente, *L'organizzazione percettiva*) i quali permettono agli stimoli con cui ci rapportiamo di essere percepiti come delle totalità coerenti e ben strutturate caratterizzate da proprietà e relazioni immediatamente evidenziate.

Il movimento del
New Look

Il movimento del New Look (fondato dagli americani J.S. Bruner, L. Postman ed E. Mc Ginnies) rimarca invece che la percezione nasce dall'**incontro tra gli stimoli esterni e le attese, i valori e gli interessi** del soggetto, il quale diventa così un attivo costruttore delle proprie esperienze percettive. Gli individui, posti davanti a uno stimolo complesso, compiono una **categorizzazione**, identificandolo e categorizzandolo sulla base di dati indizi, strutturati sulla base delle relazioni e delle proprietà del percepito arricchite dall'universo motivazionale e "personale" del soggetto.

Teorie della
percezione diretta

Le cosiddette **teorie della percezione diretta** (o **ecologiche**), ispirate all'opera di J.J. Gibson, sostengono che le **informazioni sono già presenti nella stimolazione percepita** dal soggetto e da quest'ultimo possono essere immediatamente colte senza che debbano intervenire processi di elaborazione. Il soggetto non si trova dunque né a dover rielaborare in maniera costruttiva il percepito né a integrarlo in alcun modo: deve solamente cogliere le informazioni percettive disponibili nell'ambiente. A questa ricchezza dell'informazione sensoriale, sia dal punto di vista spaziale che temporale che di ordine intrinseco, Gibson si riferisce utilizzando il termine **affordances** (disponibilità, appunto). Un'altra di queste teorie è quella del **ciclo percettivo** proposta da U. Neisser, la quale prevede l'**esistenza nella mente dell'individuo di schemi che dirigono l'attenzione e l'esplorazione dell'ambiente** producendo delle anticipazioni e quindi preparano il soggetto a ricevere determinati tipi di informazione e a cogliere quelle più pertinenti per i suoi scopi.

Il ciclo percettivo

■ L'organizzazione percettiva

A prescindere dalle posizioni teoriche dei singoli studiosi, tutti concordano nel ritenere che alla base del mondo così

come noi lo percepiamo ci sia una **qualche organizzazione effettuata o recepita dalla mente che le permette di organizzare e interagire con il flusso di stimoli** che percepisce in maniera unitaria e coerente.

Questa organizzazione è guidata dall'**attenzione** che permette di **selezionare specifici stimoli e dirigere su di essi l'attività mentale**: tale processo d'attenzione può dipendere da caratteristiche dello stimolo o del contesto e da predisposizioni o attese del soggetto derivanti da bisogni interni, interessi, motivazioni, risonanze emotive, esperienze passate. Un contesto in cui è facile sperimentare in prima persona questa funzione selettiva dell'attenzione si presenta in contesti particolarmente ricchi di stimoli, come ad esempio una festa. Tenzionalmente noi ci concentriamo sulla persona o le persone con cui stiamo dialogando e non prestiamo attenzione (escludiamo, filtriamo) gli altri stralci di conversazione che comunque percepiamo. Ma se da qualche parte ci arrivano stralci di una conversazione che troviamo più interessante (per esempio se sentiamo qualcuno che parla di noi) probabilmente sposteremo al nostra attenzione dall'ascolto della prima conversazione alla seconda, che senz'altro ricorderemo anche molto meglio (**effetto cocktail party**). Questa possibilità di selezionare gli stimoli e di passare da uno all'altro presume che la nostra mente in qualche modo percepisca tutti gli stimoli, ma poi avendo a disposizione solo una limitata quantità di canali per l'elaborazione ne elabori in maniera completa solo uno alla volta, rimanendo però sensibile alle caratteristiche salienti degli altri stimoli. Per esempio, se siamo intenti in una conversazione importante e teniamo la radio accesa in sottofondo, pur prestando maggiore attenzione alla conversazione siamo in grado di cogliere con immediatezza un cambiamento di speaker o la messa in onda della nostra canzone preferita. A questo proposito è stata proposta la **teoria del filtro** per cui l'attenzione nei casi in cui il soggetto riceve più messaggi concorrenti (come avviene, per esempio, nell'ascolto dicotico) seleziona un messaggio e a questo solo permette di passare alle successive fasi di elaborazione dell'informazione.

Un altro effetto legato alla percezione può però suggerire una diversa interpretazione di come la nostra mente elabori le informazioni sensoriali. L'**effetto Stroop**, consiste in un ritardo nei tempi di risposta (o, più in generale, peggioramento della prestazione) che si verifica quando al soggetto è chiesto di dire il nome del colore con cui è scritta una parola designante il nome di un altro colore (per esempio la

L'attenzione

L'effetto cocktail party

Teoria del filtro

L'effetto Stroop

I principi
di unificazione
percettiva

parola “rosso” scritta in verde). Norman interpretò tale fenomeno postulando che la selezione attenta abbia luogo non tanto selezionando gli stimoli in ingresso, quanto piuttosto elaborando in maniera selettiva le informazioni già presenti nella nostra memoria (e pertanto familiari) che il nuovo stimolo viene ad attivare. Nel caso sopra proposto dell'effetto stroop questi “automatismi” sono coinvolti nel processo imprescindibile di riconoscimento e processamento dei colori – stimoli tanto familiari da risultare imprescindibili a livello di processamento sensoriale.

Altre modalità di organizzazione sensoriale sono i **principi di unificazione percettiva** individuati e proposti dalla scuola della Gestalt (vedi “Le teorie della percezione” e paragrafo 2.4), che essendo universali e innati permettono di strutturare in maniera costante, coerente e logica configurazioni sensoriali complesse. I gestaltisti ipotizzano che tre siano le macrocategorie di unificazione percettiva che guidano la nostra visione del mondo. In primo luogo abbiamo i **principi di raggruppamento** che sono alla base della tendenza a raggruppare stimoli isolati in insiemi dotati di significato sulla base dei principi di **vicinanza** (tendenza a raggruppare – a parità di altre condizioni – gli elementi tra loro vicini), **somiglianza** (tendenza a unificare, sempre a parità delle condizioni di contorno, elementi che ci appaiono simili), **chiusura** (percepiamo come unità elementi che suggeriscono una tendenza alla chiusura), **continuità** (tendenza a privilegiare l'organizzazione lineare che prevede percettivamente minori interruzioni) e **pregnanza** (si preferiscono le configurazioni che presentano il maggior grado di semplicità, regolarità, simmetria).

L'articolazione
figura-sfondo

Importante è poi l'**articolazione figura-sfondo**, tendenza che porta a mettere in relazione ogni stimolo che percepiamo come “figura” a uno sfondo corrispondente: questo ci permette di mettere automaticamente in risalto la figura (il focus della nostra attenzione) che è quella che si presenta con una forma precisa (a differenza dello sfondo), e ha quindi un contorno che la definisce, mettendo in evidenza il suo “essere oggetto”, in contrapposizione all'indeterminatezza dello sfondo. La forza di questa organizzazione può essere notata osservando le cosiddette “figure reversibili” – immagini costruite in modo tale da risultare instabili con la conseguenza di far percepire al soggetto che le osserva una periodica inversione tra figura e sfondo.

La costanza
percettiva

Un altro fenomeno psicologico che facilita il lavoro di organizzazione percettiva della nostra mente è costituito dalla **costanza percettiva** in base alla quale uno stimolo ci appa-

re identico pur variando le condizioni di stimolazione dei recettori sensoriali. Per esempio, la percezione che abbiamo di certe caratteristiche di un oggetto (forma, dimensioni, colore ecc.) non risente del fatto che l'oggetto sia visto da diversa prospettiva, da diversa distanza, con diversa illuminazione e così via. Per esempio, un libro con la copertina bianca ci apparirà bianco sotto un'illuminazione naturale, rosa sotto una forte luce rossa. Ma noi posti davanti alla domanda "Di che colore è la copertina del libro?" continueremmo a rispondere "Bianca", pur percependo la discrepanza tra la nostra consapevolezza e la percezione in sé.

■ La percezione della profondità

Il mondo che percepiamo e con cui ci rapportiamo è chiaramente un **mondo in tre dimensioni**. Il nostro occhio, invece, **lavora sulle informazioni retiniche** che hanno **carattere bidimensionale**. La cosa apparentemente sembra presentare un forte contrasto. In realtà però il nostro cervello è in grado di superare brillantemente questa disomogeneità ricorrendo all'aiuto di informazioni/indizi sensoriali aggiuntive che l'ambiente fornisce. Questi indizi di profondità sono di tipo monoculare (si basano cioè su informazioni provenienti da un solo occhio) e binoculare (basati sulle informazioni raccolte da entrambi gli occhi e poi confrontate tra di loro). Gli **indizi monoculari** sono essenzialmente l'**accomodazione** (cioè la messa a fuoco di un oggetto da parte del cristallino – messa a fuoco che varia a seconda della distanza fisica dell'oggetto dal nostro occhio), e i cosiddetti **indizi pittorici** (così chiamati perché sono basi teoriche imprescindibili per i pittori) tra cui ricordiamo la *sovrapposizione* (tra due stimoli che si ostruiscono parzialmente, lo stimolo ostentato sarà necessariamente più vicino di quello ostruito), l'*altezza sul piano dell'orizzonte* (gli stimoli più lontani appaiono "più in alto"), il *chiaroscuro* (l'uso delle ombre per indicare profondità: viene utilizzato anche in geometria per disegnare solidi tridimensionali), la *prospettiva lineare* (valga il noto esempio delle rotaie del treno che tendono ad incontrarsi in prossimità dell'orizzonte) e il *gradiente tissurale* (tanto più un oggetto è vicino all'osservatore tanto meno quest'ultimo ne percepirà con chiarezza tutti i dettagli).

Il nostro sistema nervoso si avvale anche degli **indizi binoculari di profondità** che ricava dal confronto tra ciò che ogni singolo occhio percepisce. Questo confronto basato sulla **disparità retinica** è utile per oggetti posti a una distanza media dall'osservatore, tenendo sempre conto che quanto più

Come il cervello dà tre dimensioni a informazioni bidimensionali

Indizi monoculari

Indizi binoculari di profondità

La convergenza

un oggetto è vicino a chi lo osserva tanto maggiore sarà la disparità retinica, in quanto il cambiamento di posizione relativa dello stimolo osservato per ciascun occhio sarà ovviamente maggiore. Per oggetti che sono invece molto vicini al soggetto (7/8 metri circa) l'indizio della percezione cui si ricorre è la **convergenza** che va ad interpretare le informazioni provenienti dai muscoli retinici, il cui sforzo cresce in maniera proporzionale all'avvicinarsi dell'oggetto che si sta osservando.

■ La percezione del movimento

Distanza assoluta e relativa

Il mondo con cui dobbiamo interagire, però, non è composto solamente da stimoli statici, per quanto tridimensionali. È prevalentemente con stimoli in movimento che noi ci relazioniamo; pertanto la percezione del movimento risulta tra le capacità più importanti per la sopravvivenza adattiva delle specie viventi. Come prima cosa è interessante notare come le immagini alla base della nostra percezione sono essenzialmente immagini non-statiche (i nostri occhi sono in continuo movimento per raccogliere le informazioni percettive) a prescindere che l'effettivamente percepito riguardi poi un'immagine statica o in movimento. Questa capacità di saper riconoscere gli stimoli in movimento dipende dalla differenza tra **distanza assoluta** e **distanza relativa** sulla retina: degli stimoli vengono percepiti come stabili quando la loro distanza relativa resta immutata (ad esempio leggendo un testo la posizione assoluta delle parole cambia perché si muovono gli occhi, ma la loro posizione relativa – cioè la distanza tra una parola e l'altra e la loro disposizione all'interno della pagina – resta costante), mentre quando il movimento degli occhi e il movimento assoluto degli oggetti sulla retina differiscono tra loro, si percepisce il movimento.

Effetto autocinetico

A volte, però, il nostro sistema di elaborazione delle informazioni può essere tratto in inganno, percependo come in movimento un oggetto o uno stimolo che è in realtà immobile. Un buon esempio è fornito dall'**effetto autocinetico**, un fenomeno percettivo di tipo illusivo che si verifica quando, fissando nel buio un punto luminoso fisso, si ha, dopo qualche secondo, l'impressione che tale punto si muova. Lo stesso effetto è riscontrabile nell'**illusione del treno** (quando trovandosi su un treno e fissando un treno posto accanto al nostro si trova difficile distinguere in maniera immediata quale dei due inizia a spostarsi), data dalla situazione particolarmente povera di indizi percettivi che rende difficile il confronto tra i movimenti relativi.

Ma generalmente non ci basiamo solo sul confronto tra mo-

vimenti percepiti sulla retina, ma possiamo avvalerci (come nel caso della percezione della profondità) di altri indicazioni aggiuntive, quali, ad esempio, il **rapporto dello stimolo con lo sfondo**, basato sull'illuminazione e sulla velocità del movimento percepito. È anche molto importante il movimento relativo di un oggetto riportato a un oggetto statico di confronto cui si viene sovrapponendo (l'indizio del movimento relativo è noto anche come **parallasse di movimento**, ed è rapportabile all'indizio monoculare di profondità della sovrapposizione).

Wertheimer, fondatore della teoria gestaltica, nel 1912 riuscì a spiegare sperimentalmente il fenomeno del **movimento apparente** o **stroboscopico**. Si tratta di un effetto percettivo (chiamato anche "*fenomeno phi*") che si ha quando una rapida attivazione intermittente e alternata di due sorgenti luminose adiacenti produce nel soggetto l'illusione di essere di fronte a un unico oggetto luminoso in movimento. Il fenomeno nel quale, in sostanza, una successione di stimoli statici distinti genera l'impressione di un movimento continuo, sta alla base della tecnica cinematografica, e dipende essenzialmente dal ritmo di illuminazione delle due sorgenti luminose (che deve essere abbastanza veloce).

Movimento
apparente
o stroboscopico

3.3 L'apprendimento

Con il termine **apprendimento**, si intende un **processo**, attivato dall'esperienza, **che produce una modificazione relativamente permanente del comportamento**. La sua funzione è quella di rendere l'individuo maggiormente adatto all'ambiente in cui vive e può essere presente anche negli organismi più semplici in forme molto elementari come la sensibilizzazione e l'assuefazione: in tal caso l'organismo, posto di fronte alla ripetizione di determinati stimoli, aumenta o diminuisce la propria reattività ad essi o ad alcune loro caratteristiche. Nelle sue **forme più evolute**, invece, **prende in considerazione anche il ruolo svolto dall'intelligenza e dalla creatività**. Nell'uomo sono riscontrabili le

Processo di
modificazione del
comportamento

Il ruolo
dell'intelligenza e
della creatività

NON SI SCENDONO LE SCALE CON LA TESTA

Ora Edward Bear scende le scale sulla testa, bump, bump, bump, dietro Christopher Robin. Questo è, per quanto ne sa, l'unico modo per scendere le scale, ma a volte gli viene il sospetto che, in

realtà, ve ne sia un altro, se solo riuscisse a fermarsi per un istante a riflettervi sopra.

A.A. Milne,
Winnie-the-Pooh

modalità “primitive” di apprendimento, affiancate però da altre più complesse che permettono non solo di acquisire conoscenza (sotto varie forme, pratiche e fattuali), ma anche di tramandarla nel tempo in maniera non genetica ma andando a formare un sistema culturale.

■ Il condizionamento classico

Il condizionamento è il processo attraverso il quale si operano modificazioni del comportamento stabilendo un'associazione tra un determinato stimolo e una determinata risposta.

Il primo a condurre ricerche sul condizionamento fu il fisiologo russo **Ivan Pavlov** (1849-1936) attraverso alcuni studi di carattere fisiologico. L'esperimento più famoso di Pavlov venne condotto sui cani. Egli partì dalla considerazione che la salivazione dei cani di fronte al cibo era un **riflesso incondizionato**, cioè una risposta innata dell'organismo. Arrivò poi a notare che il cane salivava non solo quando veniva a diretto contatto con il cibo, ma anche semplicemente udendo un segnale acustico che lo sperimentatore aveva fatto in modo di associare costantemente alla consegna del cibo. Questa reazione dell'animale, in assenza dello stimolo relativo, venne denominata **riflesso condizionato**.

Il **condizionamento classico** prevede quindi uno **stimolo incondizionato** (nell'esperimento, il cibo), una **risposta o riflesso incondizionato** (la salivazione), uno **stimolo condizionato** (il suono) e infine una **risposta o un riflesso condizionato** (la salivazione anche in assenza di cibo, ma con la sola presentazione dello stimolo condizionato - suono).

Per ottenere l'**estinzione** della **risposta condizionata** è sufficiente eliminare l'associazione fra lo stimolo incondizionato e quello condizionato: l'estinzione tuttavia non sarà totale, è possibile infatti un **recupero spontaneo** nel momento in cui si ripresentano le stesse condizioni.

Sempre legato al condizionamento classico sono i concetti di **generalizzazione**, che consiste nell'estendere la risposta condizionata ad altri stimoli molto simili allo stimolo condizionato originario, e **discriminazione**, che – al contrario – mira a far sì che l'animale soggetto al condizionamento sia in grado di rispondere unicamente allo stimolo target e non a stimoli ad esso simili.

L'approccio metodologico di Pavlov si caratterizza per il rigido obiettivismo, che esclude ogni ricorso alla coscienza e all'intenzione nella spiegazione del comportamento, e per l'intento di dedurre dal comportamento osservabile dell'animale la fisiologia neuronale corrispondente. Secondo lo studioso rus-

Riflesso
incondizionato
e riflesso
condizionato

Estinzione della
risposta

Generalizzazione e
discriminazione

so, infatti, il meccanismo del riflesso condizionato è alla base di tutti i processi di apprendimento sia umano sia animale.

■ Il condizionamento operante

Fu principalmente **B.F. Skinner** a proseguire gli studi sul condizionamento, elaborando il cosiddetto **condizionamento strumentale**, od **operante**, il cui fine è quello di **produrre comportamenti nuovi attraverso una serie di rinforzi**. L'esperimento più noto di Skinner riguarda un ratto affamato posto in una gabbia in cui si trova una leva con vicino una vaschetta vuota per il cibo: è sufficiente premere la leva per innescare il meccanismo di immissione del cibo nel recipiente. Il ratto compierà quest'azione inizialmente in modo accidentale, ma poi, essendo rinforzato costantemente dal cibo prodotto conseguentemente alla pressione della leva, tornerà a ripetere il comportamento sempre più spesso. In questo caso è la risposta del soggetto (premere la leva) ad essere strumentale rispetto alla produzione della ricompensa (rinforzo).

Nel condizionamento operante è fondamentale dunque il concetto di **rinforzo**: come è facilmente intuibile l'apprendimento avviene in tempi più rapidi quanto più i rinforzi sono maggiori, inoltre perché la presentazione del rinforzo sia efficace deve esserci una forte **continuità temporale tra il comportamento e lo stimolo rinforzante** (in caso contrario il soggetto vedrebbe le due componenti come scollegate tra di loro, e non verificherebbe di conseguenza nessun apprendimento). Inoltre è stato osservato che le risposte conformi ai rinforzi sono più frequenti quando i rinforzi non sono costanti (cioè quando le risposte corrette vengono ricompensate solamente di tanto in tanto). Da questo punto di vista possiamo parlare di **rinforzo intermittente**, che può essere a **intervallo fisso** (si forniscono rinforzi a intervalli fissi di tempo per un periodo di tempo prefissato: ad esempio un rinforzo ogni 30 secondi per 7 minuti), a **intervallo variabile** (si forniscono rinforzi per un periodo di tempo prefissato ma non si rispettano intervalli fissi tra un rinforzo e l'altro), a **rappporto fisso** (un rinforzo viene fornito dopo che il soggetto ha fornito un numero prefissato di risposte esatte) e a **rappporto variabile** (si fornisce un rinforzo in maniera casuale dopo un certo numero di risposte esatte). Per gli animali così come per gli esseri umani la modalità di rinforzo più efficace si è rivelata quella del rinforzo a rapporto variabile (che è poi quello alla base delle lotterie, dei "gratta e vinci" e di analoghe forme di gioco d'azzardo).

Esiste anche il **rinforzo negativo**, quando a una determina-

Il concetto di rinforzo

Il rinforzo negativo

ta risposta viene fatta seguire una punizione (per esempio, nel caso degli animali una scossa elettrica). Il ruolo e l'utilità delle punizioni sono stati discussi a lungo: il rinforzo negativo, infatti, non elimina totalmente la risposta, ma solo temporaneamente; quando la punizione non viene più associata alla risposta, l'animale infatti ritorna a premere la leva con la stessa frequenza di prima. La punizione tuttavia ha un effetto generalizzato rendendo l'animale più pauroso e più inibito e perciò anche meno disponibile all'apprendimento.

Il modellamento

Nel condizionamento operante si parla anche di **modellamento**: esso consiste nell'**addestramento** di soggetti all'**acquisizione di modi di comportamento nuovi** e particolarmente complessi in maniera progressiva e per approssimazioni successive. Un esempio è quello di insegnare a un cane a rotolarsi: prima gli si insegna a sedersi, poi a distendersi, poi a mettersi su un fianco e infine a rotolarsi. L'arte del modellamento consiste nell'estendere gradualmente la risposta richiesta partendo da semplici comportamenti iniziali che, rinforzati, portano alla risposta complessa finale. Questo metodo è utilizzato anche dagli ammaestratori per gli animali del circo.

L'evitamento

Un'altra forma di condizionamento è quella dell'**evitamento** che consiste nella presentazione di uno stimolo (generalmente sotto forma di segnale acustico o luminoso) poco prima di uno stimolo disturbante che l'animale può evitare emettendo una determinata risposta subito dopo lo stimolo di avvertimento.

■ L'approccio cognitivo

La posizione comportamentista relativamente all'apprendimento (basata cioè su un apprendimento fondato sulle regole messe in luce da studiosi quali Pavlov e Skinner a proposito del condizionamento) è stata criticata in quanto sarebbe insufficiente a spiegare le modificazioni spontanee del comportamento e soprattutto non giustificerebbe la produzione di risposte insolite o di idee creative.

Apprendimento per intuizione

I **gestaltisti** (di cui abbiamo già parlato nel secondo capitolo e ancora introducendo la percezione) sostengono una teoria dell'**apprendimento per intuizione o insight**, in cui non si tratta di aggiungere qualcosa di nuovo a ciò che è già noto, ma di **riorganizzare e di ristrutturare gli elementi cognitivi in un tutto significativo** in maniera più complessa e consapevole. In tal modo la soluzione non viene colta gradualmente secondo un processo per prove ed errori, ma improvvisamente e con minore probabilità di dimenticare quanto è stato fatto proprio.

Anche per lo svizzero **Jean Piaget** (vedi paragrafi 6.2 e 6.4) l'apprendimento non può ridursi a una risposta automatica dell'individuo all'azione dell'ambiente, né può essere solo un processo di riorganizzazione. Il soggetto infatti, nel momento in cui apprende, reinventa le conoscenze: **non si può apprendere senza comprendere**. L'apprendimento quindi viene visto in un'ottica sempre più complessa in cui si sottolinea l'importanza dei processi cognitivi.

Piaget: non si può apprendere senza comprendere

Lo statunitense **Edward C. Tolman** sostiene che l'**apprendere è dovuto a una rappresentazione schematica mentale o mappa cognitiva** della situazione e ritiene inoltre che tale processo sia presente anche negli animali. Si parla a questo proposito di **apprendimento latente**, non espresso cioè, ma in qualche modo influenzato da fattori cognitivi già elaborati precedentemente e che vengono utilizzati, sollecitati da un rinforzo, solo al momento opportuno. È presente anche un **processo metacognitivo** (di riflessione cioè sopra il processo stesso dell'apprendere) che permette di organizzare la conoscenza scegliendo le strategie più adatte e controllando che vengano utilizzate adeguatamente: pianificando il ragionamento, verificando i risultati, riproponendo nuove strategie. In questo modo non solo apprendiamo qualcosa di nuovo, ma **impariamo a imparare**.

La mappa cognitiva

Impariamo a imparare

3.4 La memoria

Generalmente parlando con il termine “sistema di memoria” si può intendere qualsiasi tipo di **sistema o struttura in grado di garantire la conservazione e il recupero di informazioni nel tempo**. Un'agenda, un computer, una lavagna su cui appuntare dei memoranda possono essere considerati – ciascuno a suo modo – dei sistemi di memoria. Anche dal punto di vista della psicologia, la memoria è ciò che ci consente, attraverso una serie di processi, di trattenere un'informazione nel tempo.

Che cos'è la memoria

Memorizzare un'informazione è un'operazione complessa che può essere scomposta in diversi fattori. Il primo fattore fondamentale della memoria è la **codifica** o registrazione di un evento sotto forma di schema, immagine o concetto: esso riguarda quindi la modalità con cui un'informazione è immagazzinata o rappresentata in un sistema di memoria. Il secondo fattore è la **ritenzione**, che si riferisce al trattenimento o immagazzinamento dell'informazione nel tempo. Il terzo fattore, infine, è il **recupero**, o rievocazione, che corrisponde alla capacità di riconoscere e ricordare un'informazione in un secondo tempo.

Codifica, ritenzione, recupero

In fase di codifica l'informazione potrà essere riorganizzata, ricostruita, reintegrata sulla base di conoscenze pregresse del sistema (o di ipotesi dello stesso in caso di informazioni mancanti), per favorire la ritenzione e il successivo recupero.

Quando un qualsiasi fattore (tecnico/meccanico ad esempio sistemi di memoria fisici, disturbi attentivi, cause organiche o altro nel caso della memoria umana) influisce con le fasi di codifica o di ritenzione o recupero può verificarsi una **perdita di informazione**, la cui entità potrà variare nel tempo – essendo la perdita temporanea o permanente – e nell'estensione, a seconda cioè della quantità di dati coinvolti.

La perdita di informazione

■ La misurazione della memoria

Nella seconda metà del secolo XIX lo psicologo tedesco **H. Ebbinghaus** diede inizio a una serie di studi sulla misurazione della memoria umana. Egli si proponeva lo scopo di studiare la memoria pura, cioè come funzione a sé stante, priva di qualsiasi interferenza culturale o soggettiva. Lo studioso progettò i suoi esperimenti in maniera che in nessun modo il ricordo potesse basarsi sul significato delle parole impiegate, ed utilizzò quindi delle sillabe senza senso (chiamate **logotomi**), composte da diverse combinazioni di consonate-vocale-consonate, che andavano memorizzate dai soggetti (ma per lo più Ebbinghaus utilizzava sé stesso come soggetto delle proprie ricerche) nel minor tempo possibile.

Le ricerche di Ebbinghaus

In base ai suoi esperimenti Ebbinghaus elaborò tre teorie. Nella **teoria del riapprendimento** notò che una determinata lista di sillabe, precedentemente appresa e poi dimenticata, può esser riappresa in un tempo minore a quello ne-

La teoria del riapprendimento

LA MEMORIA RICOSTRUISCE IL MONDO

...l'odore e il sapore delle cose lungo tempo ancora perdurano, come anime, a ricordare, ad attendere, a sperare, sopra la rovina di tutto il resto, portando sulla loro stilla quasi impalpabile, senza vacillare, l'immenso edificio del ricordo.

E, appena ebbi riconosciuto il sapore del pezzetto di "maddalena" inzuppato nel tiglio che mi dava la zia (pur ignorando sempre e dovendo rimandare a molto più tardi la scoperta della ragione per cui questo

ricordo mi rendesse così felice), subito la vecchia casa grigia sulla strada, nella quale era la sua stanza, si adattò come uno scenario di teatro al piccolo padiglione sul giardino, ...; e con la casa la città, la piazza dove mi mandavano prima di colazione, le vie dove andavo in escursione dalla mattina alla sera e con tutti i tempi, le passeggiate che si facevano se il tempo era bello.

M. Proust, *La strada di Swann*, Mondadori, 1963

cessario per memorizzarla la prima volta; questa riduzione del tempo di apprendimento, o risparmio, sta a significare che qualcosa nella mente dei soggetti rimane. Secondo la **teoria del sovrapprendimento**, dopo aver verificato che vi è un risparmio di tempo nel riapprendere una lista di sillabe già memorizzata, si può anche constatare che oltre a un certo limite non è più possibile ridurre il tempo e il numero delle ripetizioni, poiché si arriva a una soglia di saturazione oltre la quale non è possibile andare. In base alla teoria dell'**effetto di posizione seriale**, memorizzando le parole serialmente (una dopo l'altra), vi è una maggiore possibilità di ricordare soprattutto le parole che sono all'inizio (**effetto primacy**) e quelle che sono alla fine della lista (**effetto recency**).

La teoria del sovrapprendimento

L'effetto di posizione seriale

Nella prima metà del Novecento **F. Bartlett** criticò gli esperimenti di Ebbinghaus in quanto riteneva che per studiare la memoria umana fosse più utile e proficuo adoperare termini significativi piuttosto che sillabe senza senso. Questo sulla base della constatazione che in genere **la memoria umana è sempre** e comunque **utilizzata in un contesto dotato di significato**, e non su materiale del tutto decontestualizzato (quali erano i logotomi di Ebbinghaus), e non è dunque utile studiarla in condizioni tanto diverse da quelle delle sue effettive applicazioni. Bartlett condusse dunque i suoi esperimenti facendo memorizzare ai soggetti brani dotati di senso e (specialmente lavorando su storie che apparivano strane e bizzarre alle persone coinvolte, magari perché lontane dal loro universo di riferimento culturale era lontano o diverso da quello presentato nel brano da memorizzare) notò come le persone tendevano a riorganizzare gli elementi presentati loro in modo da renderli più famigliari. Questo portò a postulare l'esistenza di **schemi mentali** volti a organizzare in maniera efficace ricordi e conoscenze e volti a facilitare e guidare la rievocazione del materiale memorizzato.

Gli esperimenti di Bartlett

Memoria in un contesto significativo

In genere gli esperimenti riguardanti la memoria umana sono stati condotti sulle rievocazioni, sul riconoscimento e sul riapprendimento.

La **rievocazione**, cioè la richiesta a un soggetto da parte dello sperimentatore di ripetere il materiale (generalmente una lista di parole) memorizzato, può essere *libera* ("Ripeti le parole così come ti vengono in mente"), *seriale* ("Ripeti le parole nell'ordine esatto in cui ti sono state presentate") o *guidata* (lo sperimentatore fornisce al soggetto indizi utili per aiutarlo nella rievocazione "tra le parole che hai memorizzato erano presenti nomi di frutti?"). Naturalmente la rievocazione

La rievocazione

vocazione seriale, che è quella che pone maggiori vincoli al soggetto, è anche la più difficoltosa.

Il riconoscimento

A sua volta la rievocazione in sé presenta maggiori difficoltà del **riconoscimento**, della richiesta, cioè, di riconoscere all'interno di una lista di stimoli quelli che appartenevano a una lista precedente, quella che il soggetto era stato istruito a memorizzare. Questa è probabilmente una delle ragioni per cui tanti studenti ritengono le prove a domande aperte più complesse di quelle con domande a scelta multipla: nel primo caso viene richiesta una rievocazione libera, nel secondo caso un riconoscimento.

Il riapprendimento

Il **riapprendimento** riguarda quanto già citato parlando degli studi di Ebbinghaus: riapprendere del materiale precedente memorizzato (e che sembra essere stato dimenticato) porta sempre e comunque a un risparmio nel tempo di apprendimento complessivo.

■ La teoria multiprocesso

Tra i vari studiosi che si sono occupati di ipotizzare una possibile struttura del sistema memoria dell'uomo, spiccano **Atkinson** e **Schiffrin**, secondo i quali la memoria umana non è un sistema unico, ma è caratterizzata da molteplici processi, ognuno con le proprie caratteristiche. Essi distinguono dunque tre tipi di memoria: la memoria sensoriale (o registro sensoriale), la memoria a breve termine e la memoria a lungo termine.

Il registro sensoriale:
memoria iconica,
memoria ecoica

Il **registro sensoriale** è quello che ci permette di mantenere un'informazione "sensoriale" (visiva, uditiva, olfattiva, tattile) per un breve periodo (uno o due secondi). Il registro sensoriale è suddiviso al suo interno in una parte di **memoria iconica**, che si riferisce alla capacità di ritenere per periodi molto brevi informazioni codificate in maniera visiva, e una di **memoria ecoica**, che si riferisce a stimolazioni uditive. Entrambi questi sottosistemi hanno un'elevata capacità (con un "colpo d'occhio" ad esempio, possiamo cogliere molti particolari) ma anche un rapidissimo decadimento.

Memoria a breve
termine (MBT)

La **memoria a breve termine (MBT)**, invece, permette di trattenere l'informazione per un periodo breve (30 secondi circa) ma prolungabile grazie a un processo di reiterazione, o *rehearsal* (ripetizione silente di ciò che interessa mantenere). La **reiterazione** è anche la condizione fondamentale che permette il trasferimento dell'informazione dalla memoria a breve termine a quella a lungo termine. Un buon esempio del funzionamento della MBT può essere dato dalla memorizzazione dei numeri telefonici: se ci limitiamo a leggere il numero sull'agenda e comporlo sulla tastiera del telefono esso

resterà nella nostra memoria solamente per pochi secondi. Se invece, dopo averlo letto, ci troviamo nella necessità di conservarlo in memoria per un maggior lasso di tempo (ad esempio perché il telefono su cui comporlo si trova in un'altra stanza) una maniera efficace per impedire lo svanire dell'informazione è proprio quella di ripetere silenziosamente le cifre che compongono il numero. Secondo G. Miller (*Il magico numero sette più o meno due*, 1956) la MBT è limitata in quanto può trattenere al suo interno solo sette cifre o meglio unità (dove ogni unità va intesa come insieme complesso: 1-2-3-4-5-6-7 sono sette unità, ma anche 12-34-56-78-90-11-12 sono sette unità: il numero dei numeri è raddoppiato ma il numero di "raggruppamenti" è rimasto costante).

La **memoria a lungo termine (MLT)** è invece quella parte del sistema che ci permette di immagazzinare più informazioni e di trattenerle più a lungo, in alcuni casi per sempre. La MLT a differenza delle altre parti del sistema che abbiamo appena descritto più che alla forma con cui l'informazione in ingresso è stata codificata, presta attenzione al **significato dell'informazione** stessa. Sulla base di questo principio le informazioni contenute in questa parte del sistema memoria possono essere divise in conoscenze proposizionali (o dichiarative) e procedurali. La **conoscenza proposizionale riguarda la conoscenza fattuale e tutti i suoi contenuti** sono sotto forma di proposizioni (da cui proposizionale) che stabiliscono relazioni tra più concetti utilizzando criteri logici di verità. Essa è a sua volta suddivisibile in **episodica** (riguarda episodi, eventi della vita personale, ed è strettamente collegata al contesto di codifica delle informazioni) e **semantica** (ha un'impronta più "culturale" in quanto riguarda il patrimonio di conoscenze, indipendentemente dal contesto in cui si sono apprese o sono state applicate). La **conoscenza procedurale si riferisce al modo in cui apprendiamo abilità percettive e motorie**. Questo tipo di conoscenza può essere ben rappresentata con la forma di **script**, cioè sotto forma di schemi mentali a carattere generale che descrivono suddividendole in "fasi" le componenti principali di azioni o insiemi di azioni (ad esempio "mangiare al ristorante" è un buon esempio di script, in quanto tutti si aspettano una serie precisa di componenti: entrare nel locale, sedersi a un tavolo, ordinare, mangiare, pagare il conto...).

La memoria a lungo termine (MLT)

Conoscenza proposizionale

Conoscenza procedurale e "script"

■ La profondità di elaborazione

Craick e Lockard hanno proposto un'alternativa a questa teoria dei processi multipli, sostenendo che la durata del

tempo per cui un'informazione, è ricordata non dipende tanto dal processo di reiterazione, che permette il passaggio dalla memoria a breve termine a quella a lungo termine, quanto dalla profondità di elaborazione dell'informazione stessa. Essi sostengono cioè che **la qualità e il livello di profondità dell'elaborazione** cui viene sottoposta un'informazione in entrata nel "sistema memoria" determinerà il suo essere ricordata o meno.

■ L'oblio

Introducendo il concetto di sistema di memoria abbiamo accennato al fatto che tali sistemi possono essere oggetto di una perdita delle informazioni in essi contenuti, per cause diverse.

I fattori dell'oblio

Nella memoria umana questa perdita dell'informazione può avvenire in uno qualsiasi dei diversi processi di memorizzazione: codifica, ritenzione e recupero, e diversi sono i fattori che possono causare l'oblio, primo fra questi il trascorrere del **tempo**. Secondo Ebbinghaus la ritenzione cala molto rapidamente all'inizio per poi stabilizzarsi nelle ore successive in maniera costante. Molto importante è anche il ruolo dell'**attenzione**: se infatti non prestiamo sufficiente attenzione nel momento di codifica dell'informazione, sarà più difficile in seguito recuperarla. Anche i **fattori emotivi** possono interferire con la memoria; è stato provato, per esempio, come l'ansia determini una stimolazione distraente che indebolisce la capacità di ricordare. Sono significative inoltre le **interferenze di altri ricordi**. L'interferenza può essere **proattiva**, se ciò che dobbiamo memorizzare viene ostacolato da ricordi o eventi simili precedenti; **retroattiva**, se l'informazione nuova ostacola la ritenzione di ciò che era già stato memorizzato. L'oblio può avere anche **cause organiche** come traumi cranici o danni cerebrali; la malattia più nota che riduce la capacità di memoria, soprattutto nelle persone anziane, è il morbo di Alzheimer.

Interferenza
proattiva
e retroattiva

■ Le mnemotecniche

Con il termine **mnemotecniche** ci si riferisce a teorie e pratiche di potenziamento della memoria naturale. Esse sono note fin dall'antichità, in quanto le prime di cui ci sia giunta notizia venivano utilizzate al fine di ricordare i lunghi e complessi discorsi degli oratori pubblici: tra i famosi oratori che ne facevano uso di certo possiamo ricordare Simoni-de-Ceò tra i Greci e Cicerone e Quintiliano tra i latini. Nell'antichità classica, la teoria consigliava gli espedienti utili a ritenere qualsiasi tipo di nozione difficilmente memorizza-

Il potenziamento
della memoria

bile (termini tecnici, liste cronologiche, cause giudiziarie ecc.). L'espedito fondamentale consisteva nell'**attribuire alle nozioni** da ricordare la **medesima disposizione degli elementi di un ambiente ben noto e familiare**. Un'altra tecnica suggeriva di **mettere in versi** ciò che si voleva ricordare, sfruttando le facilitazioni fornite dalle assonanze metriche.

Le mnemotecniche sono poi divenute oggetto di ricerche psicologiche. Alla base di tutte queste tecniche per il potenziamento della memoria ci sono due processi fondamentali: **l'elaborazione e la riorganizzazione dell'informazione**. Una caratteristica comune delle mnemotecniche è l'uso di suggerimenti più facili da ricordare di quanto non lo sia l'informazione che in seguito si dovrà recuperare.

Una delle tecniche più antiche è il cosiddetto **metodo dei loci** in cui si abbina ciò che si vuole ricordare a una serie ordinata di luoghi noti utilizzando, per esempio, l'ordine espresso dal colonnato di un tempio, posizionando in punti noti gli oggetti o termini da ricordare e poi immaginando di **percorrere mentalmente questo percorso**, "incontrando" uno dopo l'altro gli elementi inseriti. Un'altra metodologia simile alla precedente è quella delle **parole piolo** in cui si abbinano i numeri da 1 a 10 a una lista di parole. Un altro metodo è quello della **parola chiave** in cui si associa una parola nuova a una di suono simile e facilmente rappresentabile per mezzo di una figura: per ricordare la parola nuova bisognerà pensare prima alla parola chiave, poi all'immagine o alle azioni ad essa collegate.

Un ulteriore sistema per migliorare la propria memoria, anche se non può considerarsi esattamente una mnemotecnica può essere il diventare maggiormente consapevoli del suo funzionamento. Questa riflessione è nota con il termine di **metamemoria**, la quale si riferisce appunto alla conoscenza

Metodo dei loci

Le parole piolo
e le parole chiave

La metamemoria

ESEMPIO DI UTILIZZAZIONE DELLA MNEMOTECNICA DELLE PAROLE CHIAVE

Se un soggetto deve imparare il termine che in russo designa la parola "corazzata" (*likor*), procede cercando una parola nella sua lingua che abbia un suono simile al termine russo e sia facilmente immaginabile (ad esempio Lincoln, liquore ...). Il termine una volta immaginato deve entrare in interazione con il termine italiano di partenza (corazzata). Questo è, ad esempio possibile, immaginando che

Lincoln si trovi sulla prua della corazzata: l'immagine risultante può includere l'intera corazzata e Lincoln piccino sulla prua, una piccola parte della corazzata e Lincoln, oppure – con procedimenti più o meno deformanti – ridimensionare uno dei due termini.

C. Cornoldi, *Apprendimento e memoria nell'uomo*, Utet, Torino 1986

che il soggetto ha del funzionamento della propria memoria, delle strategie e dei meccanismi che vengono messi in atto nei compiti mnestici. I primi studi, condotti dallo statunitense Flavell negli anni Settanta, hanno messo in luce l'importanza della consapevolezza che il soggetto ha dei propri processi mentali quando esegue determinati compiti (memorizzare, risolvere un problema, compiere una scelta ecc.). Varie indagini hanno dimostrato che, in genere, quando una persona migliora la propria competenza metacognitiva (cioè è maggiormente cosciente di ciò che fa la mente mentre ricorda, ragiona ecc. ed è maggiormente informata circa il modo in cui la mente lavora), migliora conseguentemente anche le proprie prestazioni.

3.5 Il pensiero e i processi cognitivi

La mente elabora
le informazioni

Abbiamo appena visto come le informazioni vengano raccolte, codificate e immagazzinate dal nostro sistema di memoria. Ma **la mente umana non si limita ad accumulare informazioni, è anche in grado di cogliere o formare relazioni tra esse.** Questa è una capacità collegata allo svolgersi di **operazioni cognitive che portano alla costruzione di rappresentazioni mentali** che a loro volta costituiscono i contenuti del nostro pensiero. Questi contenuti non devono essere immaginati come entità puramente astratte, ma sono strettamente collegati alle azioni o alle operazioni che da loro conseguono. Inoltre sono sensibili (e lo dimostrano in qualche modo anche gli studi sul condizionamento) alle risposte e agli stimoli dell'ambiente. È anche importante sottolineare come molte operazioni pur se collegate a processi mentali vengano eseguite automaticamente, mentre altre sono prettamente conscie e controllate.

Quando pensiamo possiamo farlo **per parole o per immagini.**

Pensare per
parole

■ Pensare per parole e immagini

Quando pensiamo per parole è un po' come se mentre pensiamo conduciamo un discorso con noi stessi, traducendo in qualche modo i pensieri in parole, **strutturandole in un discorso.** L'esistenza di questo tipo di pensiero (utilizzato molto dai bambini, soprattutto quando devono compiere scelte o prendere decisioni) è verificabile e misurabile empiricamente, in quanto quando utilizziamo il pensiero verbale contemporaneamente tendiamo a parlare silenziosamente dentro di noi e alcuni muscoli specifici si contraggono, come se noi stessi effettivamente pronunciando il

nostro “discorso interiore”. Ovviamente questi movimenti muscolari, per quanto siano di minima entità, possono essere registrati e studiati. Questa modalità strutturata del discorso porta con sé una forma di **pensiero tendenzialmente logico-sequenziale**, data dalla forma stessa della verbalità che richiede una strutturazione nel tempo e il rispetto di regole logico-formali.

Un pensiero logico-sequenziale

Ma, anche intuitivamente, possiamo renderci facilmente conto di come ci siano alcune forme di pensiero che non procedono sequenzialmente, che prendono in considerazione contemporaneamente più elementi. Provate, ad esempio, a pensare alle ultime vacanze: si sarà formata nella vostra mente un'immagine chiara del luogo dove avete trascorso le vacanze, oppure di qualche momento particolarmente pregnante che avete vissuto. Questa immagine che percepiamo con “l'occhio della nostra mente” è una modalità di pensiero molto diversa da quello verbale logico-sequenziale. Assomiglia maggiormente a una **rappresentazione pittorica o fotografica**, ed è quindi associabile alla percezione di un oggetto reale. A differenza però delle immagini “reali”, le immagini mentali possono essere facilmente manipolate, scomposte, ristrutturare. Fin dall'antichità **le immagini mentali**, proprio per il loro essere così facilmente sperimentabili, **erano considerate le abitanti per eccellenza della mente**; Aristotele riteneva addirittura che non esistesse memoria o pensiero senza immagini. La visualizzazione è stata poi fortemente ripresa con la nascita della psicologia, in particolare da **Wundt** che le trovava oggetto privilegiato delle sue analisi introspezioniste della mente umana. Con le critiche avanzate alla metodologia introspezionista e con l'avvento della **scuola comportamentista** (che vede la mente e tutti i suoi contenuti come qualcosa al di fuori della portata di analisi dello psicologo scientifico) anche le immagini mentali sono state allontanate dal campo della ricerca, ma non per questo sono scomparse dal pensiero e dalla consapevolezza delle persone. Ed è proprio grazie a questa loro “immediatezza” che sono state riprese e ristudiate, inizialmente come associate **agli studi sulla memoria e sulle mnemotecniche** (vedi paragrafo 3.4), poi come oggetto di ricerca a sé stante. Una volta riguadagnata una loro posizione come oggetto di indagine della psicologia scientifica, le immagini mentali sono state oggetto di una forte disputa che vedeva contrapposti da una parte coloro che sostenevano che esse fossero una **rappresentazione fotografica degli stimoli**, fossero quindi un codice di pensiero non ulteriormente riducibile. Dall'altro lato c'era chi ri-

Pensare per immagini

L'importanza delle immagini mentali

Immagini e memoria

teneva invece che le immagini mentali fossero una specie di **interfaccia utilizzata dal cervello per “ritrascrivere” determinati tipi di stimoli** (per lo più visuo-spaziali) in modo da facilitarne e renderne più immediata l’elaborazione: per i fautori di questa posizione il pensiero sarebbe dunque solamente verbale e le immagini sarebbero il corrispettivo delle interfacce *user-friendly* dei moderni computer (noi lavoriamo con interfacce come Windows, ma il computer elabora i dati che noi immettiamo in codice binario, codice che sarebbe difficilmente interpretabile in maniera immediata dall’utente medio). Kosslyn propose una soluzione “intermedia” avanzando l’ipotesi che **le immagini siano una rappresentazione non riconducibile a un codice di tipo verbale**, ma che così come noi le sperimentiamo nella nostra mente siano il **risultato di un’elaborazione primaria di un formato più primitivo**, che agirebbe più o meno come il programma di un computer. Kosslyn e i suoi collaboratori tentarono anche, sulla base di queste ipotesi, di riprodurre il processo che darebbe origine al pensiero visivo costruendo un apposito software.

I vantaggi del pensare per immagini

I vantaggi del pensare per immagini sono molteplici e collegati alla natura delle immagini. Come si ricordava sopra, infatti, le immagini sono **facilmente manipolabili**, e permettono quindi di modificare concretamente oggetti, situazioni e anche di cambiare il proprio punto di vista relativamente a uno stimolo, osservandolo anche da più prospettive contemporaneamente. Consentono altresì di **confrontare** in maniera rapida più stimoli, **stabilire analogie** anche tra ambiti concettualmente diversi tra di loro e immaginare **cambiamenti e spostamenti nello spazio e nel tempo**. Inoltre non essendo sottoposte ai vincoli logici che condizionano il pensiero verbale le immagini mentali risultano senza dubbio più **immediate** e

IMMAGINI MENTALI E RISOLUZIONE DI PROBLEMI COMPLESSI

[...] Di strategie visivo-spaziali ci si avvale anche per risolvere problemi complessi. Per esempio, per gli abitanti delle isole polinesiane, l’orientamento alla navigazione è stabilito per mezzo di modelli mentali di tipo spaziale, anziché, come avviene nella scienza nautica orientale, attraverso un complesso sistema di calcoli.

Vi sono poi popoli che dedicano al pensiero per immagini – in specifico, a quella

peculiare forma di pensiero per immagini che è il pensiero onirico – un’attenzione del tutto particolare. In alcune tribù dei Senoi, popolazione della Malesia centrale, il racconto e l’elaborazione dei sogni costituisce una parte rilevante dell’educazione della gioventù e attorno a questa attività si è sviluppata una vera cultura.

A. Antonietti, C. Angelici, P. Cerana,
L’intuizione visiva, Franco Angeli, Milano 1995

condisvisibili, e permettono di affrontare – quanto meno come punto di partenza – stimoli/argomenti nuovi o che presentano difficoltà in maniera più confidente e creativa.

■ Il ragionamento

Anche il modo con cui gli esseri umani ragionano, utilizzando cioè il pensiero per trarre deduzioni dalle informazioni di cui sono a conoscenza, è stato oggetto di interesse ben prima dei filosofi che degli psicologi. E a lungo si è ritenuto che le **regole della logica classica** fossero un buon modello del ragionamento umano. In particolare si può partire dalla distinzione tra ragionamento induttivo e deduttivo. **L'induzione è un procedimento di formazione della conoscenza che dall'esame dei particolari conduce all'universale.** Fu Aristotele a stabilire la differenza tra l'induzione, che partendo da fatti e da proposizioni particolari passa a principi generali e la deduzione, un procedimento che dall'universale porta ai particolari. Aristotele poi attribuì solo al sillogismo deduttivo la capacità di costituire la scienza dimostrativa, in grado di addurre la ragione di una conclusione, mentre l'induzione avrebbe avuto una validità limitata all'ambito dialettico e retorico. Il ragionamento induttivo è molto utilizzato nella vita quotidiana, perché parte da dati empirici (il particolare) per ricavarne regole generali: un buon esempio di applicazione concreta del ragionamento induttivo è la **formazione di concetti**.

L'induzione

La **deduzione** invece, nella filosofia di Aristotele, è il legame che unisce nel sillogismo le premesse alla loro conclusione. Come è noto un **sillogismo** è una struttura argomentativa in cui date due proposizioni chiamate **premesse**, una terza proposizione, chiamata **conclusione** segue necessariamente da esse: se dunque si accettano come veritiere le premesse non si può che accettare come vera anche la conclusione che da esse deriva. Le proposizioni che compongono un sillogismo possono essere di diversi tipi: **universali affermative** (tutte le mucche sono erbivore), **universali negative** (nessun uomo è una mucca), **particolari affermative** (qualche uomo mangia carne di mucca) e **particolari negative** (qualche mucca non è pezzata). Le diverse premesse si possono combinare in sedici modi diversi. Un esempio di buon sillogismo potrebbe essere: *"Tutte le mucche sono erbivori. Tutti gli erbivori hanno una buona digestione. Tutte le mucche hanno una buona digestione."*

La deduzione

"Erbivori" è chiamato **termine medio** in quanto è presente in entrambe le premesse, collegandole tra di loro, ma non è presente nella conclusione.

I processi cognitivi
della deduzione

Se la logica formale si è soffermata a studiare sillogismi, ma ha anche distinto tra sillogismi validi e non validi, gli **psicologi**, invece, hanno preferito concentrarsi sui **processi cognitivi sottesi al ragionamento di tipo deduttivo**. Come prevedibile è stato riscontrato che le persone trovano più facile applicare i sillogismi (e ne seguono più facilmente la logica) quando i concetti coinvolti non sono astratti o scientifici ma concreti e legati al loro vissuto esperienziale. Inoltre il grado di accordo o disaccordo degli individui rispetto alle conclusioni così come la piacevolezza-spiacevolezza intrinseca delle conclusioni cui porta il sillogismo, influiranno sul giudizio rispetto alla validità del sillogismo stesso. I sillogismi sono comunque considerati in genere una modalità di ragionamento piuttosto oscura e artificiosa.

Le regole di
inferenza

Per risolvere problemi di tipo logico generalmente si utilizzano ragionamenti basati su **regole di inferenza**, regole cioè che stabiliscono che una certa asserzione è vera se si verificano o se sono vere determinate condizioni di contorno. Ad esempio: Amilcare suona o il flauto o il banjo. Amilcare non suona il banjo, perciò Amilcare suona il flauto ($p \text{ o } q$; non p , perciò q). Oppure: Amilcare suona il flauto. Se qualcuno suona il flauto i vicini si lamentano per il rumore. Allora i vicini di Amilcare si lamentano per il rumore (p ; se p allora q , perciò q). Ma questi tipi di ragionamenti, strettamente legati alle regole della logica formale, rimandano in maniera forte ad un ragionamento su basi astratte. Le persone che non sono pratiche dell'applicazione di queste regole preferiscono, come già si diceva a proposito dei sillogismi, rifarsi a termini più concreti.

Il modello mentale

Ph. N. Johnson-Laird per spiegare il processo che gli individui utilizzano nella vita di tutti i giorni per risolvere problemi che implicano una modalità di ragionamento di tipo deduttivo ha introdotto il concetto di **modello mentale**: gli individui si costruiscono rappresentazioni delle situazioni che rispecchiano il modo in cui loro le hanno comprese.

Le modalità di ragionamento appena presentate sono caratterizzate dalla peculiarità di portare gli individui a trarre delle conclusioni da date premesse. Spesso risulta opportuno, ovviamente, controllare la validità delle conclusioni cui si è giunti: il processo cognitivo con il quale compiamo questa operazione altro non è se non la **verifica delle ipotesi**.

Gli schemi
pragmatici
di ragionamento

È possibile verificare le ipotesi mediante le regole di inferenza sopra esposte, oppure mediante i modelli mentali, ma anche attraverso **schemi pragmatici di ragionamento**. Uno schema pragmatico di ragionamento può essere visto come una generalizzazione di esperienze quotidiane, dalle quali

estraiamo una serie di “regole per l’agire” che poi applichiamo a casi simili che ci capita di incontrare.

■ Soluzione dei problemi

Quando ci si trova davanti ad una **situazione nuova, che non si sa con certezza come affrontare**, questa situazione viene percepita come un **problema**. Problema può dunque essere una situazione difficile a scuola o sul lavoro, il trovare un modo per eludere una regola troppo rigida, per ovviare a un inconveniente dell’ultimo minuto che ha scombinato i nostri piani, ma anche l’escogitare una mossa migliore per sconfiggere il nostro avversario in una partita di scacchi.

Come affrontare le situazioni nuove

Alla soluzione per tali situazioni in genere non si perviene attraverso la deduzione o l’induzione, ma attraverso l’idea di una soluzione originale che non deriva dell’applicazione di principi astratti né dalla sola esperienza passata. In linea di principio due sono le tipologie principali di ragionamento utilizzate nella risoluzione di problemi: algoritmi ed euristiche. Un **algoritmo è un procedimento di calcolo che si basa sull’applicazione di un numero finito di regole che determinano in modo meccanico tutti i singoli passi del procedimento stesso**. Nel Medioevo con il termine algoritmo si indicava ogni procedimento mediante il quale si eseguivano le operazioni tra i numeri naturali (ad esempio addizione, sottrazione, moltiplicazione e divisione) attraverso la loro rappresentazione decimale con le cifre arabe. In seguito il termine è stato esteso a indicare ogni **procedimento che consente di risolvere un qualsiasi problema**, relativo anche a enti non numerici, in modo meccanico, **mediante l’applicazione di un sistema esplicito di regole effettive**. Per avere un’idea dei campi di maggior impiego di strategie basate sull’impiego di algoritmi basti pensare che l’individuazione di algoritmi ha accompagnato la storia di tutti i settori della matematica, in quanto la dimostrazione di esistenza delle soluzioni per un qualunque problema è sempre stata accompagnata dalla ricerca di regole per “calcolare effettivamente” tale soluzione. Ma la ricerca di algoritmi ha assunto particolare rilevanza con l’affermarsi dell’informatica in quanto i computer sono essenzialmente esecutori di algoritmi. Di conseguenza gli algoritmi – ideali per il funzionamento di una macchina come il computer con enormi capacità a livello di gestione di sistemi di memoria – spesso risultano inattuabili per gli esseri umani in quanto richiederebbero di prendere in considerazione un numero talmente elevato di possibilità da risultare,

Il metodo dell’algoritmo

Le strategie
euristiche

quand'anche attuabili, del tutto antieconomiche dal punto di vista del tempo e dell'economia cognitiva.

In questi casi si può ricorrere alle **euristiche**, strategie di soluzione dei problemi basate sull'**analisi di un numero limitato di alternative, selezionate in quanto ritenute le più promettenti**, così da ridurre il tempo di ricerca rispetto all'esame completo e sistematico di tutte le possibili risposte. Un esempio di euristica è l'**analisi mezzi-fini**, consistente nella **progressiva riduzione della distanza tra la condizione di partenza e l'obiettivo da raggiungere**. Tale riduzione si opera scegliendo, tra le alternative che si presentano in ciascun passaggio del processo di soluzione del problema, quella che avvicina maggiormente alla meta finale. È come se, percorrendo una strada, a ogni incrocio si scegliesse la via che conduce più vicino al posto in cui si vuole giungere.

Le euristiche sono di conseguenza una procedura molto semplificata rispetto agli algoritmi, non indicando con precisione ogni azione che il soggetto impegnato nella soluzione del problema deve o dovrebbe intraprendere, e non garantiscono, inoltre, il raggiungimento della soluzione del problema di partenza. In compenso sono particolarmente flessibili ed "economiche" e perciò vengono spesso utilizzate in maniera spontanea nella vita di tutti i giorni, anche con buoni risultati. Esse vengono utilizzate sia per la risoluzione di problemi di cui conosciamo dati certi su cui lavorare sia per stimare situazioni dove più ampio spazio è lasciato alla probabilità, e si tratta quindi di stimare la probabilità di eventi che ci sono presentati, sulla cui base procedere poi alla soluzione o a una valutazione della situazione stessa.

Le fasi della
strategia
euristica per
risolvere problemi

Nella **risoluzione di problemi** applicare un'euristica vuol dire innanzitutto suddividere il problema in più fasi. La prima fase è il **realizzare l'esistenza di un problema** (se non mi rendo conto di dover "fare" qualcosa difficilmente cercherò di attuare una qualsiasi strategia solutoria) e **comprendere la natura** (Che informazioni possiedo? Di quali informazioni necessito?). Sulla base della rappresentazione del problema che ci si costruisce a partire da questa prima panoramica si passerà a cercare di **impostare un piano per la soluzione** del problema (quali strategie impiegare, come impiegarle, che obiettivi intermedi proporsi, anticipare i possibili ostacoli o difficoltà e ipotizzare possibili strade alternative per evitarli...), si tratterà poi di **mettere in atto** il piano ideato e infine di **valutarne gli esiti**. Tra tutte le fasi elencate la più importante per la buona riuscita del processo solutorio è la prima: fondamentale è infatti il modo in cui ci si

rappresenta il problema, gli obiettivi da raggiungere e le risorse a disposizione. Questo perché costruendoci un nostro modello mentale del problema in un certo senso **ritrascriviamo le informazioni che abbiamo a disposizione, integrandole con le nostre credenze e la nostra visione del compito**. Questo a volte può portare fuori strada rispetto alla soluzione del problema, in quanto può capitare che ricodificando i dati si passi a una formulazione più complicata degli stessi, oppure che si aggiungano vincoli o limiti che in realtà non sono presenti nel problema in sé.

La tendenza ad applicare una strategia solutoria già sperimentata ma inadatta alla situazione contingente, o a considerare un'unica strategia escludendo a priori strategie alternative è nota come **impostazione mentale negativa**, che porta a considerare come apprendimenti precedenti possano, se non interiorizzati con giusta prospettiva, andare ad influire in maniera controproducente con nuovi apprendimenti in campi simili ma che richiedono processi o strategie differenti. Una particolare forma di rigidità nella soluzione di problemi è la **fissità funzionale**, un meccanismo mentale consistente nella tendenza a prendere in considerazione gli elementi di un problema secondo il loro uso comune o tradizionale, mentre la soluzione richiede che tali elementi vengano impiegati in un ruolo insolito.

Gli apprendimenti passati possono anche essere benefici per la risoluzione di problemi, se utilizzati in maniera creativa come spunto per produrre analogie produttive tra situazioni diverse. In psicologia infatti la **creatività** è intesa come la **capacità di produrre molte e diversificate idee, di compiere collegamenti tra idee** usualmente **considerate non aventi elementi in comune** (le quali tuttavia possono essere messe in rapporto attraverso una serie di passaggi associativi), di **ristrutturare le situazioni**. Questi elementi consentono una ristrutturazione più ampia del problema, consentono anche di superare eventuali fissità mentali e generalmente garantiscono una produzione più diversificata di strategie solutorie e una maggiore facilità nel rapportarsi a situazioni nuove.

Accennavamo poco sopra che le euristiche vengono impiegate anche per situazioni in cui ci sia una dose di incertezza nelle informazioni che possediamo, e dove sia pertanto necessario prendere decisioni sulla base di una **stima delle probabilità** che un fatto si verifichi o meno oppure che sia o non sia vero. Diverse dalle euristiche che vengono abitualmente utilizzate per compiti di questo genere possono condurre facilmente le persone che le impiegano a cadere

L'impostazione
mentale negativa

Soluzione dei
problemi e creatività

Euristica e situazioni
d'incertezza

Il falso
ragionamento
del giocatore
d'azzardo

in errore. Le più diffuse sono l'**euristica dell'accessibilità** (valutare la probabilità di un evento sulla base della facilità con cui ci vengono in mente esempi pertinenti) e l'**euristica della rappresentatività** (quando, dovendo formulare un giudizio riguardo quale categoria o classe meglio rappresenta un evento, una persona o un oggetto, si procede confrontando non i dati in nostro possesso conformemente a regole di logica formale, ma le due classi da paragonare). Questa euristica della rappresentatività porta anche a comprendere il **falso ragionamento del giocatore d'azzardo**, il quale generalmente è propenso a ritenere che sia lo stereotipo dell'irregolarità a guidare i risultati del gioco. Per cui se giocando a "testa o croce" sarà uscito per più volte di seguito "testa" si è propensi a scommettere che il lancio successivo darà come risultato croce ragionando sull'assunto che la faccia "testa" è già uscita molte volte di seguito. In realtà secondo la legge della probabilità le due facce hanno sempre la medesima probabilità di uscire, cioè 1 su 2.

3.6 L'intelligenza

Definizione

Con il termine intelligenza, in senso psicologico generale, si intende quel **processo mentale che permette di acquisire nuove idee e capacità che consentono di elaborare concetti e i dati dell'esperienza per risolvere in modo efficace diversi tipi di problemi**. Tuttavia, il concetto è molto ampio, sicché non esiste una definizione univoca e accettata universalmente; ogni spiegazione risente sempre dell'orientamento di pensiero di chi la formula.

■ Teorie sull'intelligenza

La **psicologia ingenua** vede l'intelligenza come un insieme di capacità: essenzialmente la **capacità di risolvere problemi** (intesa come capacità di ragionare utilizzando processi logici, stabilire connessioni, essere flessibili), **capacità ver-**

LA PERSEVERANZA DELL'INTELLETTUO

Possiamo insistere quanto vogliamo sul fatto che l'intelletto umano è debole, se confrontato con la vita istintuale, ed è possibile che abbiamo ragione nel sostenerlo. Questa debolezza, tuttavia, ha una sua peculiarità. La voce dell'intelletto è fiavole, ma non cessa finché non ha trovato ascolto. E, alla fine, dopo una suc-

cessione interminabile di secchi rifiuti, ottiene il suo scopo. Questo è uno dei pochi elementi che ci consentono di essere ottimisti sul futuro dell'umanità, ma non è di poco conto.

S. Freud, *Il futuro di un'illusione*,
Boringheri, Torino 1978

bale (saper parlare in maniera chiara, possedere un buon vocabolario) unite a una buona **competenza sociale** (accettare gli altri, ammettere i propri errori, possedere una buona empatia).

Da questi esempi si deduce che l'intelligenza in sé è vista come un fattore generale che comprende al suo interno fattori specifici. Su questa struttura dell'intelligenza concordano anche molti studiosi.

Secondo **Ch. Spearman** l'intelligenza è una capacità mentale generale, cioè un fattore di base comune a tutte le attività intellettuali, che egli chiamò **fattore g**. **L.L. Thurstone** e **Guilford** criticarono però la posizione di Spearman sostenendo l'esistenza di molteplici **fattori di abilità mentale tra loro indipendenti** (7 per Thurstone, non meno di 120 per Guilford). **R. Sternberg** ha cercato di sintetizzare queste diverse posizioni sostenendo che il **numero dei fattori cambia con il crescere dell'età**: si passa infatti da un'abilità intellettuale generale a vari gruppi di abilità. Di conseguenza, le teorie che si basano su un numero inferiore di fattori rappresentano meglio l'intelligenza dei bambini, mentre quelle che si basano su molti fattori sono più adeguate per gli adolescenti e per gli adulti. Più recentemente **H. Gardner** ha elaborato la **teoria delle intelligenze multiple**, secondo la quale non esisterebbe un'unica forma generale di intelligenza, ma distinti tipi di competenze (linguistica, musicale, spaziale, logico-matematica ecc.) ciascuna competente per l'elaborazione di uno specifico ambito di informazioni.

I fattori dell'intelligenza

Uno o più fattori?

Le intelligenze multiple

■ Misurare l'intelligenza

Nonostante l'importanza che l'intelligenza svolge per lo sviluppo dell'uomo, essa è stata per lungo tempo trascurata dagli psicologi, sia perché **difficile da definire e da valutare**, sia perché, a partire da Wundt i processi mentali superiori venivano esclusi dalla ricerca psicologica in quanto non valutabili in maniera rigorosa attraverso una ricerca sperimentale. Le prime indagini, effettuate da **Thorndike**, erano rivolte soprattutto all'intelligenza degli animali e avevano lo scopo di verificare quanto questi potessero apprendere. La **Gestalt**, proseguendo questa linea di indagine, considerò il comportamento intelligente come una forma di adattamento all'ambiente, diverso però dal comportamento istintivo e da quello per prove ed errori. In un comportamento intelligente, infatti, lo scopo non viene raggiunto per caso, ma dopo aver compreso la globalità della situazione, cioè dopo aver collegato consapevolmente i

La psicomетria	mezzi e i fini. Agli inizi del Novecento si è incominciato a studiare l'intelligenza in termini psicometrici, cioè elaborando dei test che potessero valutare una serie di capacità: la memoria, l'attenzione, l'orientamento spaziale e temporale ecc.
I lavori di Binet e Simon	I francesi A. Binet e J. Simon elaborarono un primo test di intelligenza che avrebbe dovuto predire la prestazione scolastica di un bambino attraverso una serie di prove riguardanti la conoscenza, il pensiero, il ragionamento e il giudizio. Sulla base delle prestazioni dei soggetti veniva loro attribuita un'età mentale che rappresentava il livello di sviluppo della loro intelligenza. Per età mentale si intende quella attribuita ad un bambino sulla base del numero di prove che riesce a superare correttamente confrontato con il numero di prove superato mediamente da bambini coetanei. Un bambino di età cronologica pari a 9 anni, avrà un'età mentale di 9 anni se supera le prove che i bambini di 9 anni in media superano senza errori, di 10 se supera anche quelle che risultano facili per bambini più grandi, di 7 se invece non va oltre quelle proprie dei bambini di 7 anni. L.W. Stern introdusse poi il concetto di quoziente d'intelligenza, o QI , dato dal rapporto tra l'età mentale di un bambino e la sua età cronologica moltiplicato per 100. L'utilità pratica che può avere un punteggio ottenuto in un test di intelligenza dipende soprattutto dalla sua stabilità nel tempo. Attraverso una serie di studi si è visto che il QI rimane relativamente stabile nel corso della vita (pur con qualche piccola oscillazione), iniziando a declinare con l'età solamente dopo gli 80 anni. Nello specifico le abilità che più velocemente declinano sono quelle che chiamano in causa risposte immediate e veloci, mentre più stabili restano abilità cognitive generali quali le capacità verbali/linguistiche.
Età mentale ed età cronologica	
Il quoziente di intelligenza (QI)	I test per la misurazione dell'intelligenza sono stati usati negli Stati Uniti a partire dai primi anni del Novecento e si sono notevolmente diffusi. Attualmente sono ancora utilizzati, sia pure rivisti e rielaborati. I più famosi sono il Terman-
I test di misurazione del QI	

QI E CAPACITÀ PRATICHE

Perfino i migliori test di intelligenza ci forniscono solo misure incomplete delle capacità che ha un individuo di comportarsi in modo intelligente. Questa situazione trova conferma in varie prove, la più nota delle quali è il fatto che gli individui che ottengono le stesse valutazioni nei

test (vale a dire QI identici) possono poi risultare molto diversi per quanto riguarda il livello del rendimento globale valutato secondo criteri pratici.

Wechsler,
Fattori non intellettivi dell'intelligenza, 1943

Merril e le scale di Wechsler per l'infanzia, la fanciullezza, l'adolescenza e l'età adulta. Queste ultime sono caratterizzate (anche rispetto ai test di Binet) non solo per il fatto che considerano un campione più ampio (la Stanford-Binet si fermava ai 16 anni) ma anche perché calcolano un punteggio separato per un **QI verbale** e un **QI di esecuzione**.

■ Intelligenza ed educazione

L'intelligenza è stata considerata per molto tempo una capacità innata, dipendente dal patrimonio genetico ereditato dai genitori. Attualmente, grazie soprattutto agli studi di J. Piaget sullo sviluppo dell'intelligenza nel bambino, si ritiene che **a innalzare o ad abbassare il rendimento intellettuale del bambino contribuiscano sia i fattori genetici, sia i fattori ambientali**. A questo proposito sono state condotte molte ricerche di confronto tra gemelli, tra fratelli e tra bambini adottivi per cercare di stabilire effettivamente quanto possa influire l'ereditarietà e quanto l'ambiente. Nonostante non si sia raggiunta una risposta unanime, si è verificato che le capacità innate non si trasformano in intelligenza effettiva senza una stimolazione dall'ambiente, e che perciò un ambiente privo di stimoli può inibire la crescita.

Capacità genetiche
e fattori ambientali

PER UN APPROFONDIMENTO:

- A. Antonietti, *Il luogo della mente*, Franco Angeli, Milano 1996.

Un'introduzione alla psicologia attraverso il *mind-body problem*: il libro può essere affrontato secondo due itinerari, o come rassegna sul problema del rapporto mente-corpo, o come una presentazione dei fondamentali paradigmi psicologici.

- A. Antonietti, B. Colombo, *Educare alla visualizzazione*, Erickson, Trento 1999.

Il testo presenta un programma di sviluppo della capacità di visualizzazione mentale rivolto a soggetti con ritardo mentale o deficit selettivi nelle abilità visuo-spaziali.

- C. Cornoldi, *Apprendimento e memoria nell'uomo*, Utet, Torino 1986.

Una presentazione ampia e sistematica delle tematiche relative all'analisi e alle tecniche di ricerca sui processi regolativi e sui modelli di funzionamento dell'apprendimento e della memoria nell'uomo.

- H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1987.

Le intelligenze multiple di Gardner presentate e contestualizzate dall'autore.

- R. Sternberg, *Stili di pensiero. Differenze individuali nell'apprendimento e nella risoluzione di problemi*, Erickson, Trento 1998.

Sternberg presenta la sua visione degli stili di pensiero che portano all'individualità nel pensare, nell'apprendere e nella soluzione quotidiana dei problemi.

SCHEMA RIASSUNTIVO

LA MENTE	<p>Visione dualistica dell'uomo</p> <ul style="list-style-type: none"> – Cartesio – Posizioni moniste – Posizioni dualiste – Coesistenza di monismo e dualismo – Evadere dalla distinzione <p>Considerare corpo e mente come costitutivamente uniti</p>
LA PERCEZIONE	<p>Le teorie della percezione</p> <ul style="list-style-type: none"> – Teoria empiristica – Teoria della Gestalt – Movimento del New Look – Teoria ecologica <p>L'organizzazione percettiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Attenzione – Principi di unificazione (principi di raggruppamento, articolazione figura-sfondo, costanze percettive) <p>Percezione della profondità</p> <ul style="list-style-type: none"> – Indizi monoculari (accomodazione, indizi pittorici) – Indizi binoculari (disparità retinica, convergenza) <p>Percezione del movimento</p> <ul style="list-style-type: none"> – Distanza assoluta e distanza relativa sulla retina – Confronto tra movimenti percepiti – Rapporto stimolo-sfondo
L'APPRENDIMENTO	<p>Condizionamento classico</p> <ul style="list-style-type: none"> – Caratterizzato da: stimolo incondizionato, risposta incondizionata, stimolo condizionato, risposta condizionata – Estinzione – Recupero spontaneo – Generalizzazione – Discriminazione <p>Condizionamento operante</p> <ul style="list-style-type: none"> – Caratterizzato da: associazione "stimolo-rinforzo-risposta (apprendimento)" – Rinforzo intermittente (intervallo fisso, intervallo variabile, rapporto fisso, rapporto variabile) – Rinforzo negativo – Modellamento <p>Approccio cognitivo</p> <ul style="list-style-type: none"> – Gestalt: apprendimento per insight (riorganizzazione di elementi cognitivi) – Piaget: non si può apprendere senza comprendere – Tolman: apprendimento sulla base di mappe cognitive – Metacognizione: la riflessione sul processo dell'apprendimento
LA MEMORIA	<p>La misurazione della memoria</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ebbinghaus: riapprendimento e sovrapprendimento – Bartlett: l'importanza della comprensione; schemi mentali – Rievocazione, riapprendimento e riconoscimento <p>La teoria multiprocesso</p> <ul style="list-style-type: none"> – Registro sensoriale – Memoria a breve termine

segue

- Memoria a lungo termine
- La profondità di elaborazione
- Importanza della qualità e del livello di profondità di elaborazione delle informazioni
- L'oblio
- Tempo
- Attenzione
- Fattori emotivi
- Interferenza di altri ricordi
- Cause organiche
- Le mnemotecniche
- Metodo dei loci
- Parole piolo
- Parole chiave

IL PENSIERO

- Pensare per immagini
- Pensiero verbale contrapposto a pensiero visivo
- Wundt e l'introspezione
- Studi sulla memoria
- La natura delle immagini mentali, la soluzione di Kosslyn (rappresentazione autonoma)
- Vantaggi
- Il ragionamento
- La logica classica
- La formazione dei concetti
- La deduzione
- Regole di inferenza
- Modello mentale
- La verifica delle ipotesi
- La soluzione dei problemi
- Algoritmi ed euristiche
- Impostazioni mentali negative e fissità funzionali
- Creatività
- La stima delle probabilità

L'INTELLIGENZA

- Teorie sull'intelligenza
- Psicologia ingenua: intelligenza come insieme di capacità
- Spearman: il fattore g
- Thurstone e Guilford: i molteplici fattori di abilità mentale
- Sternberg: i fattori cambiano con l'età
- Gardner: teoria delle intelligenze multiple
- Misurare l'intelligenza
- Binet e Simon: età mentale ed età cronologica
- Il QI: rapporto tra età mentale ed età cronologica
- Intelligenza ed educazione: genetica e ambiente

4 La psicologia affettivo-emotiva

*I comportamenti degli uomini sono per lo più guidati da scopi precisi: in questo capitolo cercheremo di esaminare le basi biologiche e psicologiche che stanno alla base di tali scopi, analizzando i concetti di **istinti**, **pulsioni** e **motivazioni**.*

*Vedremo poi come possono essere considerate **le emozioni**, in quale modo possono essere espresse e che **rapporto** esiste **tra l'emotività dell'uomo e il suo essere sociale** da una parte e **i processi cognitivi** dall'altra.*

4.1 La motivazione

Se proviamo a pensare a tutte le azioni che accompagnano una nostra giornata tipo, ci renderemo conto facilmente che la gran parte di esse è guidata da **scopi** precisi: esse sono cioè volte a raggiungere dei precisi **obiettivi**, e sono guidate da precise **ragioni** (pratiche, etiche, filosofiche, fisiologiche, economiche, ...) che vanno a costituire i **motivi** delle azioni stesse.

Motivi diversi per la stessa azione

Per quanto familiari e scontati questi concetti possano apparire, lo psicologo che si pone come obiettivo quello di studiare queste motivazioni non si troverà davanti a un compito semplice. Questo perché **a una medesima azione possono corrispondere coerentemente motivi diversi**. Per esempio, se osservo una persona che mangia del cioccolato potrò ragionevolmente ipotizzare che lo fa perché ha fame, perché soffre di improvvisi cali di zuccheri, perché sta per affrontare un impegnativo sforzo fisico, perché è depresso e trova consolazione nel mangiare cioccolato, e via di seguito.

Bisogni e motivazioni

Dall'esempio si dedurrà facilmente come la motivazione umana sia un qualcosa di estremamente complesso e multifaccettato. Studiandola occorrerà tenere conto da una parte dei **bisogni fisici/biologici** che l'uomo condivide con il mondo animale, dall'altra del complesso universo delle **motivazioni** più "complesse" e propriamente umane.

■ Gli istinti

Procedendo in un certo senso dal basso verso l'alto, come primo elemento riguardante ciò che può guidare i nostri scopi troviamo il concetto di istinto. In psicologia con il termi-

ne **istinto** ci si riferisce a un **impulso innato a un certo comportamento**, innescato da determinati stimoli ambientali. Tale concetto, come è noto, è stato oggetto di studio soprattutto delle **prospettive evoluzionistiche**, per le quali gli istinti (selezionati e “fissati” nella loro gamma dei comportamenti propri di una specie sulla base dell'utilità dell'istinto per la sopravvivenza della specie stessa) vanno a costituire le principali motivazioni alla base del comportamento umano.

Impulso innato a un comportamento

Una critica che può essere avanzata a questa prospettiva è che nell'ampliare così tanto il raggio di azione degli istinti si rischia di perderne di vista il vero significato. Inoltre spiegare la motivazione che sta dietro determinate azioni riconducendola a un istinto risulta piuttosto fine a se stesso. Il concetto di istinto è stato anche ripreso in maniera forte dall'**etologia**, che **lo ha studiato come predisposizione istintiva degli animali nel loro ambiente naturale a comportarsi in un determinato modo**. Esso, a differenza di quanto postulato dagli evoluzionisti, è visto come un processo complesso e non del tutto rigido (pur essendo biologicamente determinato), che lascia quindi spazio ad apprendimenti successivi sulla base delle condizioni ambientali e delle esperienze degli individui. Tra gli etologi ricordiamo **K. Lorenz**, famoso anche per aver introdotto il concetto di imprinting, inteso come forma di apprendimento che avviene nelle prime fasi di vita mediante un'“impressione” che fissa in modo rigido alcuni comportamenti basilari per la sopravvivenza. Ad esempio è per forza di un imprinting che i pulcini di varie specie di uccelli nella vita adulta si identificano nella specie del primo essere vivente (o anche oggetto mobile) con cui vengono in contatto subito dopo la fuoriuscita dall'uovo.

La visione dell'etologia

Ma gli istinti sono stati considerati oggetto di studio anche dagli psicologi. Per esempio, **W. James** (vedi paragrafo 2.5) considera come istinti propri dell'uomo – che si caratterizza anche per l'averne molti più istinti rispetto agli altri animali – l'imitazione, la rivalità, la combattività, la simpatia, l'amore per i genitori. Anche **Freud** (vedi paragrafo 2.7 e 7.1) come è noto riprese il concetto di istinto in maniera forte: egli basò infatti la sua teoria delle motivazioni sulla contrapposizione tra istinti sessuali aggressivi. Dal punto di vista della storia della psicologia, prima dell'avvento del comportamentismo (che, spiegando i comportamenti umani in termini di stimolo-risposta guidati da ricompense specifiche, escludeva di conseguenza ogni tipo di predisposizione innata ad un certo comportamento) ogni tipo di motivazione

La visione di James

e di Freud

Critica del
comportamentismo
alla teoria degli
istinti

era in qualche modo ricondotta a un istinto. Successivamente questa posizione fin troppo forte, e in un certo senso anche limitativa, sotto l'influsso, come si è detto, del comportamentismo e anche sulla base dell'evoluzione di studi antropologici comparati che evidenziavano come **molte delle motivazioni ricondotte ad istinti non erano affatto universali**, e non potevano di conseguenza essere considerate specie-specifiche, fu riconsiderata e gli istinti rimasero interesse degli psicologi soprattutto così come intesi dagli etologi.

■ Pulsioni e incentivi

Le pulsioni

Volendo considerare come punto di partenza i bisogni fisiologici degli individui, accanto all'istinto si può considerare il concetto di **pulsione**, intendendola come la **dimensione psicologica di un bisogno fisiologico**. Le pulsioni forniscono dunque "energia" al comportamento, attivano le persone all'azione per perseguire degli scopi. Esse sono **stati temporanei**, in quanto generalmente dopo che il bisogno che ne sta alla base è stato in qualche modo soddisfatto, la pulsione stessa sparisce: se abbiamo fame proviamo quindi la pulsione a procurarci del cibo, ma una volta consumato un pasto o comunque ridotto il senso di fame, la pulsione a procurarci del cibo scompare, a meno che tale pulsione non fosse originata da un effettivo bisogno fisiologico ma da più complesse motivazioni psicologiche: ad esempio il bisogno di assumere cibo come compensazione per carenze affettive. Da questo punto di vista questi stati pulsionali si contrappongono a **disposizioni motivazionali più stabili (motivi)**, che vanno a costituire parte del carattere di una persona guidando scelte più a lungo raggio (li esamineremo nel dettaglio più avanti): essi hanno ovviamente influenze più durature.

I motivi

Gli incentivi

Altri fattori motivazionali che possono incidere (aumentandole o facendole diminuire di intensità) sulle pulsioni a raggiungere determinati scopi sono gli **incentivi**. Un incentivo in psicologia è uno **stimolo esterno** ("ricompense" tangibili quali cibo, denaro, o premi) o **interno all'individuo** (sensazioni gradite, come la gratificazione che segue il risultato positivo di una sfida sportiva o intellettuale o la ratificazione data dalla percezione di aver fatto un buon lavoro) **che può attivare, intensificare o motivare un determinato comportamento**; naturalmente gli incentivi interni e esterni spesso sono collegati e si potenziano a vicenda. Gli incentivi inducono l'insorgere di nuove pulsioni e hanno la capacità di motivare un certo comportamento anche quando

non vi è un vero e proprio bisogno organico: i cibi dolci, per esempio, sono per la maggior parte degli uomini dei forti incentivi anche in assenza di fame. Agli incentivi positivi si contrappongono i **deterrenti** che conducono ad atti di rifiuto o scoraggiano l'azione.

Pulsioni e incentivi vanno considerati come strettamente collegati tra di loro in quanto è particolarmente difficile, se non in certi casi addirittura impossibile, arrivare a determinare dove termini il raggio di azione delle pulsioni e dove inizi quello degli incentivi. Più semplice diventa la distinzione ragionando sul concetto di motivazioni non su base prevalentemente biologica, ma apprese o acquisite dai singoli individui. In questo caso, tuttavia, si vedrà come gli incentivi diventeranno maggiormente dipendenti dalle condizioni dei singoli. Ad esempio del cibo può essere considerato un incentivo per qualsiasi persona affamata. Un viaggio premio, invece, sarà un incentivante solamente per persone che amano viaggiare. Una persona che si trovasse a temere i viaggi in aereo vedrebbe un volo in America come un deterrente, mentre la stessa prospettiva potrebbe essere un forte incentivo per un amante dei voli transoceanici.

Riassumendo possiamo dunque dire che i **bisogni fanno nascere pulsioni volte ad attivare comportamenti mirati a ridurre il bisogno originario**. Questa visione che riguarda le azioni come esecuzione di pulsioni per ridurre i bisogni che ne stanno alla base è coerente con quanto postulato dai primi teorici dell'apprendimento (vedi paragrafo 3.3). Un rinforzo positivo corrisponde all'ottenere qualcosa e riduce di conseguenza il bisogno collegato. Per esempio, un topo affamato che riceve come rinforzo del cibo, sentirà diminuire il suo bisogno di nutrirsi. Un rinforzo negativo al contrario spinge all'azione per eliminare una situazione nociva o spiacevole, rispondendo quindi al bisogno di migliorare una situazione negativa. Analogamente, nel caso dei cani utilizzati per gli esperimenti collegati al condizionamento, non ricevere più fastidiose scosse elettriche. Più in generale questa visione è nota come **teoria delle pulsioni**. Essa, nata appunto da esperimenti condotti prevalentemente sul comportamento animale, postula che eventi interni (chiamati "pulsioni") influiscano sul valore che gli individui attribuiscono a stimoli esterni, che possono quindi essere di volta in volta vissuti come stimoli neutri o come rinforzi. Le pulsioni sono dunque considerate, in sintonia con quanto sopra esposto, come comportamenti innescati da stati di forte attivazione che vanno ad attivare comportamenti volti a loro volta a ridurre questi stati di eccitazione. Siccome un si-

Collegamento tra pulsioni e incentivi

La teoria delle pulsioni

L'EDONISMO DEGLI EPICUREI

Le prime teorie edonistiche furono avanzate dai filosofi i quali sostenevano che il piacere è il fine principale della vita. Alcuni consigli forniti da questi primi fautori della ricerca del piacere possono destare meraviglia nell'edonista del ventesimo secolo. Il filosofo greco Epicureo, vissuto tra il 341 e il 270 a.C., raccomandava ai suoi seguaci di ricercare la calma e gli stati piacevoli, e di evitare quelli troppo intensi. Secondo un epicu-

reo, sono importanti quei tranquilli piaceri che derivano da un buon pasto o da una conversazione con gli amici, mentre sono da evitare le intense gratificazioni che derivano da un rapporto sessuale, in quanto potrebbero mettere in crisi la tranquillità di una persona.

Tratto da G. Lindsey,
R.F. Thompson, B.Spring,
Psicologia, Zanichelli, Bologna 1995

Principio
dell'omeostasi

stema così strutturato è principalmente volto al mantenimento di un suo equilibrio, questa modalità di funzionamento delle pulsioni è nota anche come **principio dell'omeostasi**. Un'accettazione forte di questa posizione (che a partire dagli anni Quaranta riscosse grande successo in America, in quanto portava con sé possibilità non solo di spiegare determinati comportamenti ma anche di prevederli e controllarli), portò **Clark Hull** a ritenere che le pulsioni fossero causa e ragione sufficiente per ogni tipo di apprendimento. Per lo studioso americano, dunque, si apprende per alleviare stati di tensione, e di conseguenza è possibile spiegare comportamenti finalizzati a scopi specifici (come ad esempio l'apprendere) anche senza ipotizzare l'esistenza di un organismo che in una qualche misura pianifica e pensa il suo agire (posizione in sintonia con il comportamentismo che vede la mente come una *black box*, vedi paragrafo 2.6).

■ Motivazioni psicologiche

Le motivazioni che abbiamo esaminato finora sono collegate al soddisfacimento di bisogni fisiologici. Ma accanto ad essi si pongono anche motivazioni che potremmo definire come propriamente psicologiche, collegate ai valori, alle credenze, alla personalità dei singoli individui.

Naturalmente nella vita quotidiana noi sperimentiamo tutti questi bisogni e le connesse motivazioni come strettamente legati tra di loro, in quanto noi come esseri viventi dobbiamo vivere in sintonia con noi stessi (come composti da una parte fisiologica e una psicologica tra loro interconnesse) e con l'ambiente in cui siamo inseriti. Di conseguenza i bisogni che danno il via alle dinamiche motivazionali non si presentano tutti contemporaneamente e con la stessa urgenza. Come ha teorizzato lo psicologo statunitense **Ma-**

Gerarchia
dei bisogni

slow, esiste una **gerarchia dei bisogni**: ciascuno di essi si intensifica o viene avvertito soltanto dopo che il bisogno precedente, più fondamentale per la sopravvivenza dell'uomo, è stato soddisfatto. In questa prospettiva i bisogni vengono distinti in **primari e secondari**; quelli primari riguardano le principali funzioni biologiche, e sono quindi i bisogni fisiologici su cui ci siamo già soffermati (fame, sete, sesso...), e che risultano fondamentali per la sopravvivenza e la riproduzione dell'individuo. Collegati a questi primari ci sono i bisogni secondari, che potremmo definire come quelli più tipicamente umani (sicurezza, appartenenza, stima, autorealizzazione). Maslow distribuisce anche graficamente questi bisogni in una piramide, i cui gradini di base sono occupati dai **bisogni di carenza** (quelli primari che scompaiono

Bisogni primari e secondari

Bisogni di carenza

I BISOGNI UMANI FONDAMENTALI SECONDO HENRY A. MURRAY (una lista abbreviata)

Sottomissione. Arrendersi, assecondare e accettare una punizione. Chiedere scusa, confessare, espiare. Autosvalutazione, masochismo.

Successo. Compiere qualcosa di difficile. Dominare, manipolare oppure organizzare oggetti fisici, esseri umani o idee; superare ostacoli e raggiungere uno standard elevato; rivaleggiare con gli altri e superarli.

Affiliazione. Formare amicizie e rapporti. Salutare, unirsi agli altri e vivere con essi. Cooperare e frequentare socievolmente gli altri. Amare. Entrare nei gruppi.

Aggressività. Assaltare o ingiuriare gli altri. Uccidere. Svalutare, danneggiare, accusare, biasimare o rendere ridicola una persona. Punire severamente. Sadismo.

Autonomia. Resistere all'influenza o alla coercizione degli altri. Sfidare un'autorità o cercare la libertà in un luogo nuovo. Lottare per l'indipendenza.

Deferenza. Ammirare e seguire volontariamente un superiore. Cooperare con un leader. Servire volentieri.

Dominio. Influenzare o controllare gli altri. Persuadere, proibire, imporre. Comandare e dirigere. Porre delle restrizioni. Organizzare i comportamenti di un gruppo.

Esibizione. Attirare l'attenzione di una persona. Eccitare, divertire, scuotere, im-

pressionare, entusiasmare gli altri. Auto-drammatizzazione.

Evitamento. Eliminare o rinviare il fallimento, la vergogna, l'umiliazione, il ridicolo. Astenersi dal tentare di fare cose che travalichino il proprio potere. Nascondere le cose che non vanno.

Accudimento. Nutrire, aiutare o proteggere una persona che ha bisogno di aiuto. Esprimere simpatia. Fare da madre a un bambino.

Gioco. Rilassarsi, divertirsi, cercare svaghi. "Spassarsela", giocare. Ridere, scherzare, essere allegri. Evitare le tensioni gravi.

Rifiuto. Offendere, ignorare o escludere un altro. Rimanere appartato e indifferente. Discriminare.

Sensibilità. Cercare impressioni piacevoli ai sensi e goderne.

Richiesta di aiuto. Cercare aiuto, protezione o simpatia. Piangere per chiedere aiuto. Chiedere misericordia. Restare attaccato a un genitore affettuoso e pieno di premure. Essere dipendente.

Comprensione. Analizzare l'esperienza, astrarre, discriminare fra i concetti, definire le relazioni, sintetizzare le idee.

Adattamento da H.A.Murray,
Esplorazione della personalità,
New York, 1938

Bisogni di crescita

una volta soddisfatti e si ripresentano solo in situazione di carenza: se ho fame e mi procuro del cibo, non avvertirò più il bisogno di mangiare fintanto che non sarò nuovamente affamato), mentre i gradini più alti sono costituiti dai **bisogni di crescita**, che piuttosto che scomparire tendono ad evolversi con il crescere della persona.

Bisogni di affiliazione e di attaccamento

Soffermandoci ora sulle motivazioni più propriamente psicologiche possiamo farle rientrare in tre grandi categorie: il bisogno di affiliazione, il bisogno di successo e il bisogno di potere.

Il **bisogno di affiliazione** corrisponde al bisogno di creare una condizione di vicinanza con altre persone e di ricercare l'appartenenza a un gruppo. La vicinanza dell'altro avrebbe lo scopo di ridurre l'ansietà e di confrontare le proprie emozioni. L'origine di questo bisogno può essere ricercata nell'**attaccamento** infantile che riguarda la necessità presente alla nascita di stabilire un legame con una figura umana, di fatto in prevalenza la madre. Come ha evidenziato l'etologia, l'attaccamento ha la funzione di proteggere il piccolo dai pericoli esterni e si esprime in comportamenti come quelli di seguire e ricercare la figura di attaccamento, l'utilizzarla come base e punto di partenza per la propria crescita personale, piangere o protestare per la separazione. Il legame persiste anche in caso di separazione, purché l'ambiente fornisca una figura sostitutiva adeguata: l'attaccamento si costituisce dunque anche nei confronti di altre persone oltre alla madre, purché con esse si instauri una relazione permanente. Secondo **J. Bowlby** comportamenti di attaccamento si sviluppano durante tutta la vita, subendo l'influenza del primo tipo di attaccamento. Grazie a un paradigma osservativo ispirato all'interpretazione psicoanalitica dell'angoscia provata dal neonato dall'ottavo mese in presenza di estranei, **Ainsworth** nel 1978 ha individuato tre tipi di attaccamento: **sicuro** (essendo stato abituato a poter contare sull'appoggio della figura adulta di riferimento il bambino non manifesta angoscia in caso di separazione), **evitante** (si verifica quando per motivi diversi il bambino ha avuto occasione di sperimentare frequenti rifiuti/abbandoni da parte della madre: di conseguenza non darà segni negativi in occasione dell'allontanamento della figura materna e tenderà a non cercarne l'aiuto), **ambivalente** (non essendo stato rassicurato adeguatamente sulla presenza della madre, il bambino manifesta angoscia in caso di separazione, e pur cercando l'aiuto dell'adulto una volta ottenutolo lo rifiuta spesso). Le modalità di attaccamento sviluppate dai bambini vanno a costituire la base per

la costruzione di **modelli operativi interni**, stabili nel tempo, relativamente alle aspettative nei rapporti affettivi (ad esempio nella formazione della coppia e nei processi di separazione). Un buon tipo di attaccamento aiuterà quindi non solamente il bambino nella sua prima fase di crescita, ma porterà a sviluppare in lui sicurezza, autonomia e capacità di costruire legami che resteranno stabili nel suo diventare adulto. Infatti anche nell'instaurare relazioni d'amore la scelta del partner avviene spesso in maniera simmetrica a quello che è stato il proprio tipo di attaccamento: ad esempio bambini con uno stile di attaccamento sicuro tenderanno a investire fortemente nelle relazioni, credendo nella loro solidità, e sceglieranno tendenzialmente partner con alle spalle il loro stesso tipo di attaccamento. Il bisogno di affiliazione si manifesta anche nella tendenza, riscontrabile già in bambini di 2 anni, ad attuare nei confronti dei coetanei un **comportamento prosociale**, un comportamento volto cioè all'aiuto reciproco e alla condivisione di esperienze o sofferenze, che negli adulti si articolerà poi nella ricerca attiva di compagnia, nell'attitudine alla collaborazione, nell'empatia (intesa come capacità di assumere il punto di vista degli altri).

Il **bisogno di successo** è basato sulla tendenza all'affermazione personale, alla perfezione, e spinge le persone a svolgere al meglio i compiti in cui sono impegnati, in modo da incrementare la propria autostima. Chi vive intensamente questo bisogno tenderà a prefiggersi scopi alla sua portata, ma che al contempo non appaiono troppo facili, in modo da poter essere adeguatamente stimolati, ottenere giuste gratificazioni dai propri successi, ma non incontrare troppo spesso il fallimento. Così come il bisogno di affiliazione basato sulle tipologie di attaccamento dei bambini risulta predittivo delle scelte affettive degli adulti, così il bisogno di successo risulta predittivo delle scelte lavorative degli individui, e ha le sue radici nel tipo di rapporto genitore-bambino: se i genitori riversano sui figli aspettative realistiche, incoraggiandoli al contempo a trovare una loro indipendenza, e premiando affettivamente i loro piccoli successi, è molto probabile che questo favorirà lo sviluppo di una buona motivazione al successo. Aspettative troppo elevate o al contrario eccessivamente basse (percepite quindi come "svalutanti" da parte del bambino) portano ad inibire il bisogno di successo dei bambini. La motivazione al successo porta con sé, come aspetto positivo, un forte orientamento al futuro, e la tendenza quindi ad investire in mete a lungo termine, escludendo strade che sembrano non portare a

Bisogno di successo

Bisogno di potere

nessuno scopo concreto relativamente agli obiettivi base. D'altro lato però il bisogno di successo è spesso collegato alla paura del fallimento, che in casi estremi può portare le persone a fuggire da ogni situazione in cui (a ragione o a torto) credono di vedere in qualche modo valutate le loro abilità. Infine il **bisogno di potere** consiste nella tendenza da parte delle persone a voler esercitare la propria influenza sulle situazioni e sulle persone con cui vengono a contatto: è quindi differente dal bisogno di potere che spinge le persone a ricercare successo sulla base di loro standard personali, non necessariamente in stretto rapporto con quelli del gruppo di appartenenza. Il bisogno di potere spesso ha le sue radici in situazioni di forte insicurezza personale che si traducono nel tentativo di "controllare" chi sta vicino, leggendo quindi nella sua dipendenza una rassicurazione indiretta riguardo la capacità di "dominio sociale". Una persona con forte bisogno di potere non temerà le sfide, sarà sempre pronto a mettersi in discussione, anche in situazioni che comportano una certa dose di rischio. Come nel caso del bisogno di successo questa tendenza al potere può essere vista come negativa (possiamo parlare in questo caso di **motivazione al potere personalizzato**, dove si tende a voler sconfiggere a tutti i costi gli avversari per una gratificazione personale) ma anche come positiva (in questo caso la **motivazione** sarà a un **potere socializzato**, e gli individui cercheranno il potere come mezzo per fare del bene agli altri, non cercando quindi di sottomettere chi sta loro vicino, ma piuttosto di influenzarli positivamente al fine di renderli poi maggiormente autonomi).

4.2 L'emozione

I termini "emozione", "emotivo", "emotività" compaiono frequentemente nei nostri discorsi. Questo rispecchia il fatto che ciascuno di noi avverte le emozioni come facenti parte della nostra vita, determinando spesso il modo di vedere determinate realtà, di vivere molte delle nostre esperienze. Ma a cosa facciamo riferimento quando nominiamo le emozioni? Per lo più pensiamo a delle sensazioni più o meno forti, degli stati soggettivi che possono avere una durata più o meno prolungata nel tempo, variare per intensità e per tipo. Il senso comune è inoltre sempre molto pronto a trovare spiegazioni per la nascita e lo sviluppo di particolari stati emotivi, e anche per suggerire metodi per affrontare e gestire tali stati.

Le **emozioni**, oltre ad avere tanto spazio nel campo della psicologia ingenua, sono un importante oggetto di studio

Le emozioni
secondo
la psicologia

per la psicologia scientifica: sono da essa considerate come **reazioni psicofisiche piacevoli o spiacevoli dell'individuo a eventi esterni e interni rilevanti per i suoi scopi**, dalla sopravvivenza fisica all'adattamento sociale. Sono costituite da un insieme di risposte alla percezione di uno stimolo con il quale l'organismo interagisce: **risposte fisiologiche** (alterazioni della frequenza respiratoria e cardiaca, della conduttività elettrica della pelle, della pressione sanguigna), che sfociano in sensazioni corporee quali tachicardia, rossore, sensazioni di caldo o di freddo; **risposte tonico-posturali**, come la tensione o il rilassamento corporeo; **risposte comportamentali** predisposte mentalmente, abbozzate o compiutamente attuate; **risposte espressive** di tipo mimico-facciale, vocale e gestuale; **risposte espressive** di tipo linguistico (per esempio scelte lessicali e sintattiche), il tutto, naturalmente è arricchito poi dall'esperienza soggettiva dei singoli individui.

Una distinzione alla quale aderiscono numerosi autori è quella tra **emozioni fondamentali**, o di base, o primarie, ed **emozioni complesse**, o **sociali**. Le prime appaiono connesse a scopi quali la sopravvivenza fisica, lo stabilirsi e il mantenersi di una relazione personale, la possibilità di portare a termine le azioni intraprese; risultano comuni all'uomo e agli animali superiori. Le seconde sono invece fortemente dipendenti da scopi e capacità cognitive resi disponibili dallo sviluppo cognitivo e sociale. Le **emozioni** più frequentemente classificate come **fondamentali sono gioia, tristezza, paura, rabbia**, alle quali secondo alcuni studiosi si aggiungono sorpresa, disprezzo, disgusto. **Tra le emozioni sociali** le più assiduamente citate risultano **vergogna, senso di colpa, invidia, gelosia**. Le emozioni fondamentali – al contrario di quelle sociali – possono essere espresse mediante modalità facciali, gestuali e vocali, che sono universali, cioè indipendenti dalla cultura di appartenenza, e compaiono già nel bambino di meno di un anno e nei primati superiori (vedi a pag. 83 “Esprimere le emozioni”). Per quanto riguarda il nascere e lo svilupparsi delle emozioni nei bambini le due principali posizioni sono l'**ipotesi della differenziazione**, secondo la quale da un iniziale stato di eccitazione si differenziano nel corso dello sviluppo le specifiche emozioni, e l'**ipotesi differenziale**, in base alla quale già nel neonato sono presenti alcune emozioni primarie.

Emozioni
fondamentali
ed emozioni
complesse

Come sorgono
le emozioni nei
bambini

■ Teorie sulle emozioni

Diverse sono le posizioni teoriche assunte dagli psicologi relativamente alla natura, l'origine e la funzione delle emo-

LE EMOZIONI AL DI FUORI DELLA PSICOLOGIA...

Sul vasto oceano della vita veleggiando,
la ragione è la mappa, ma la passione
l'è il vento

Alexander Pope *An Essay on Man*,
The Scolar Press Ltd., Menston, 1969

Poiché per primo viene il sentimento
Da chi presta attenzione
Soltanto alla sintassi delle cose
Non riceverai mai un autentico bacio

E.E. Cummings, *Collected poems*, Brace and
Company, New York, Harcourt, 1938

James: la teoria
periferica

zioni. Fino agli anni Sessanta gli studi sull'emotività si sono organizzati attorno alla controversia tra la teoria di James e quella di Cannon.

James propose nel 1884 una **teoria periferica** o “viscerale”, secondo la quale “**non piangiamo perché siamo tristi, ma siamo tristi perché piangiamo**”: l'evento emotigeno causerebbe cioè una serie di cambiamenti a livello viscerale e neurovegetativo, cambiamenti percepiti dall'individuo e interpretati come esperienza emotiva. James parte dunque dalla semplice percezione di un evento che porta al “sentirlo emotivamente”, e pone **alla base di questo sentire emotivo l'attivazione fisiologica dell'organismo (arousal)** senza la quale non sarebbe possibile neanche definire un'emozione in quanto tale. La posizione di James fu molto criticata, soprattutto da Cannon, che riteneva che i visceri fossero troppo poco sensibili e le loro reazioni troppo indifferenziate per poter essere considerati effettivamente la fonte principale delle emozioni. Tuttavia, sebbene perplessità circa la posizione di James siano inevitabili, la teoria in sé presenta notevoli spunti euristici che sono stati positivamente sviluppati da altri studiosi. Ricordiamo ad esempio **l'ipotesi del feedback facciale**, che postula un **rapporto diretto tra le espressioni facciali e il sentire emotivo** (di conseguenza modificando volontariamente le espressioni facciali – ad esempio addestrando i soggetti a contrarre i muscoli implicati nell'atto del sorridere – dovrebbero in qualche modo essere influenzate anche le emozioni corrispondenti, corrispondenza che ha effettivamente trovato un riscontro empirico), e la **teoria vascolare dell'efferenza emotiva**, che è alla base di discipline quali la meditazione trascendentale, lo yoga, o il training autogeno. Essa postula che il ritmo e le modalità di respirazione, causando un cambiamento della temperatura dell'ipotalamo, influenzino di conseguenza gli stati emotivi: il raffreddamento ipotalamico è condizione base per stati emotivi positivi, mentre, al contrario, un innalzamento della temperatura di questa regione porta a stati emotivi negativi.

L'ipotesi del
feedback facciale

Teoria vascolare
dell'efferenza
emotiva

Teoria centrale

Con la sua **teoria centrale o neurologica** James Cannon, pur rimanendo legato all'origine neurofisiologica delle emozioni, sostenne invece nel 1927 che **l'emozione ha origine nella regione talamica dell'encefalo** ed è dunque di natura centrale. Successivamente, a partire dal contributo di Cannon, altri studiosi hanno ipotizzato che il circuito posto come base dell'attivazione e della regolazione dell'emozionalità umana comprenda tutta la zona composta da **talamo, ipotalamo** (che coordina il sistema nervoso autonomo e se stimolato produce risposte emotive "complete", quale ad esempio la difesa affettiva nei gatti) e **amigdala** (considerata come il computer dell'emozionalità: da una parte – circuito subcorticale – valuta le emozioni in maniera rapida, precognitiva, attuando se necessario risposte tempestive, mentre dall'altro – circuito corticale – ponendo in contatto queste informazioni "primitive" con le aree associative della corteccia svolge funzioni superiori di valutazione dell'evento emotigeno).

Le posizioni di J. Cannon, entrambe centrate sugli aspetti neurofisiologici dell'emotività, risultano incomplete in quanto paiono escludere ogni aspetto prettamente psicologico. Il primo a proporre un modello che tenesse conto anche di questo fattore fu **Schachter**, con la sua **teoria cognitivo-attivazionale** (o teoria dei due fattori). Egli associò alla comunque imprescindibile **attivazione fisiologica una componente di natura psicologica** che spiegasse l'attivazione fisiologica (altrimenti a suo parere troppo indifferenziata e aspecifica) sulla base di un evento emotigeno coerente. Schachter ritiene che entrambe le componenti siano condizioni imprescindibili per lo sperimentare da parte degli individui di un qualsiasi stato emotivo, e che essi debbano inoltre essere accompagnate da un secondo atto cognitivo (successivo alla percezione e al riconoscimento dello stato emotivo) che permetta di stabilire una connessione tra i due fattori portando ad "etichettare" in maniera appropriata l'emozione che si sperimenta. Schachter tentò di trovare conferma sperimentale alla sua teoria e alle ipotesi da essa derivate, e in molti casi ebbe risultati incoraggianti: ad esempio riuscì a dimostrare che se le persone sono spinte ad attribuire un'attivazione indipendente da uno stato emotigeno (ad esempio quella conseguente alla somministrazione di uno stimolante quale l'adrenalina) ad una situazione emotivamente pertinente, produrranno risposte emotive coerenti con l'associazione formate. Per cui soggetti a cui era stata somministrata adrenalina, ma che non erano stati informati correttamente circa la sostanza che assumevano e

Schachter:
la teoria cognitivo-attivazionale

i suoi effetti, e che venivano successivamente posti a contatto con stimoli emotigeni, tendevano ad associare lo stato di attivazione fisica che sentivano (causato dall'adrenalina) alla situazione che stavano vivendo, intensificando le loro risposte emotive rispetto a persone che, trovandosi in situazione analoga, erano però stati correttamente informati riguardo gli effetti dell'adrenalina.

Teorie dell'appraisal

Dopo la svolta nel modo di concepire e studiare le emozioni imposta dalla teoria dei due fattori, gli anni Ottanta videro sorgere le **teorie dell'appraisal**. *Appraisal* è un termine inglese (valutazione, perizia), con cui si designa la **valutazione cognitiva degli stimoli**. In psicologia delle emozioni, alcuni studiosi sostengono che emozioni diverse sono caratterizzate da differenti sistemi valutativi, composti da specifiche componenti o dimensioni; l'appraisal sarebbe dunque all'origine della risposta emozionale. Questa visione si contrappone al senso comune, che vedrebbe il sentire emotivo come qualcosa di immediato, non controllabile, e ben distinto da controlli cognitivi specifici. Gli studiosi dell'appraisal sostengono al contrario che le emozioni non possono nascere senza una ragione e che la loro origine è riscontrabile sempre in una qualche forma di **valutazione cognitiva della situazione** collegata all'evento emotigeno con tutti i suoi possibili legami con il benessere e le aspettative, gli scopi, i desideri del soggetto coinvolto. In questo modo si mette in risalto, accanto alla valutazione cognitiva, l'importanza della **soggettività** nella percezione e di un'esperienza emotiva. Le principali valutazioni riguardano il carattere piacevole o sgradevole dell'evento cui segue l'emozione, la sua

Valutazione
cognitiva della
situazione

UN ESPERIMENTO DI SCHACTER

In uno dei suoi esperimenti Schacter creò delle condizioni tali da favorire nei soggetti non informati dei reali effetti di una puntura stimolante cui li aveva sottoposti l'associazione tra lo stato percepito di attivazione fisica e una particolare condizione emotiva. Ad esempio nella "condizione di rabbia" preparò un questionario che, iniziando con la semplice richiesta di dati anagrafici, proseguiva poi con domande sempre più personali e offensive. Un complice dello sperimentatore, seduto accanto ai soggetti si mostrava particolarmente irritato al momento della compilazione del

questionario, arrivando a strappare il modulo. Questo portava i soggetti non informati ad assumere l'umore del complice.

Esempi di domande utilizzate nel questionario sono:

- Quante volte alla settimana ha rapporti sessuali?
- Con quanti uomini, al di fuori del matrimonio, ha avuto delle relazioni sua madre?
- Quale componente della sua famiglia non fa il bagno o si lava regolarmente?
- Quale fra i suoi familiari sembra avere bisogno di cure psichiatriche?

novità, la previsione della sua durata e controllabilità, l'incertezza circa le sue conseguenze, la sua compatibilità con le norme sociali di riferimento e con l'immagine che l'individuo coinvolto ha di sé.

Altri studiosi, rifacendosi agli studi di Darwin, hanno preferito vedere **le emozioni come reazioni sviluppatesi per la sopravvivenza della specie umana** (ad esempio la paura porterebbe a scappare davanti a un pericolo, il sorridere come reazione di gioia faciliterebbe il riconoscimento di persone non ostili...). Le emozioni, quanto meno quelle primarie, vengono dunque concepite all'interno di queste **teorie psicoevoluzionistiche** come qualcosa di unitario e innato nell'uomo. Esse quindi, così come le corrispettive espressioni facciali che le caratterizzano, sarebbero geneticamente determinate e automatiche nel loro insorgere.

Le teorie
psicoevoluzionistiche

■ Esprimere le emozioni

Le emozioni oltre a svolgere una funzione che potremmo definire più "personale" riguardante l'interiorità e il sentire del singolo individuo, **sono anche un importante mezzo di comunicazione**. Le emozioni non restano solamente dentro di noi ma vengono condivise, tramite espressioni, gesti e parole con chi ci sta accanto. Tali forme espressive vengono generalmente considerate come strettamente connesse alla espressioni che le hanno generate e facilmente decifrabili da chiunque. La psicologia si è occupata di studiare l'emotività anche da questo particolare punto di vista.

Le emozioni, mezzo
di comunicazione

Per quanto riguarda l'**espressione facciale** delle emozioni, come già accennato sopra, il primo problema preso in considerazione dagli studiosi delle emozioni riguardava l'innatezza e l'universalità delle espressioni emotive (ipotizzate da Darwin): alcuni psicologi, tra cui Eckman e Izard, si sono schierati decisamente a favore di una **tesi innatista, secondo la quale le espressioni facciali delle emozioni primarie sono condivise e riconosciute** da tutti gli esseri umani in quanto fissate su basi genetiche. Ma ricerche condotte in maniera approfondita per confermare questa ipotesi hanno fatto sorgere pesanti dubbi sulla sua fondatezza, e l'unica emozione che viene effettivamente riconosciuta in maniera stabile a prescindere da situazioni di contorno quali la cultura di appartenenza dei soggetti o gli stimoli utilizzati dagli sperimentatori è la gioia, mentre risultati più modesti si sono ottenuti con le espressioni di emozioni negative. In definitiva si è giunti a concordare sul fatto che esista un certo legame universale tra le emozioni di base e le loro espressioni facciali, ma tale legame funge esclusivamente da base

L'espressione
facciale

L'espressione vocale

Encoding
e decoding

all'espressione delle emozioni lasciando ampio spazio a influenze ambientali, culturali e soggettive.

Le emozioni possono anche essere trasmesse, e quindi percepite a **livello vocale**. Questa modalità espressiva è stata oggetto di minore attenzione da parte della psicologia scientifica, ma gli studi condotti hanno comunque evidenziato aspetti interessanti della questione. La voce si presenta come uno strumento estremamente ricco di potenzialità e molto flessibile, che con le infinite possibili variazioni nel tono dell'eloquio, nella sua durata (il ritmo con cui parliamo, la velocità, il modo in cui tendiamo ad utilizzare le pause), nell'intensità e nell'articolazione delle parole offre molti modi per arricchire di significati quanto viene detto a livello puramente verbale. Studi sono stati condotti sia sulla **fase di encoding** (si misurano nell'eloquio dei soggetti i correlati acustici delle diverse emozioni, cioè come una persona parlando utilizza la voce per esprimere una determinata emozione) dell'espressione vocale delle emozioni che su quella di **decoding** (se e come l'ascoltatore è in grado di riconoscere correttamente l'emozione che il parlante voleva trasmettere). Tali studi hanno evidenziato da una parte come ogni espressione sia effettivamente caratterizzata da precisi indicatori vocali, e dall'altra come gli ascoltatori siano in grado di riconoscere correttamente (con una percentuale di accuratezza che si avvicina al 60%, percentuale superiore a quella riscontrata negli studi sul riconoscimento delle espressioni facciali) uno stato emotivo basandosi esclusivamente su questi indicatori vocali.

In conclusione è però importante sottolineare come **non sempre c'è una diretta corrispondenza tra l'emozione come viene sentita dal soggetto e l'emozione che viene espressa**: spesso un'elaborazione dell'emozione stessa può avvenire sulla base della valutazione che il soggetto stesso attua sull'emozione: il fatto di sentirsi più o meno in grado di far fronte all'evento emotigeno lo porterà ad enfatizzare o inibire l'espressione stessa dell'emozione che prova, così come l'avvertire l'emozione come compatibile o meno con le sue norme sociali di riferimento (spesso, ad esempio, emozioni come la tristezza o la gelosia vengono attenuate nella loro manifestazione per cercare di trasmettere agli altri una migliore immagine di sé sulla base delle norme sociali condivise).

■ Emozioni e cultura

Come abbiamo visto, le **emozioni** non dipendono unicamente da un'attivazione neurofisiologica, ma **comprendono**, a vari livelli, **valutazioni attive** da parte degli individui.

Questa valutazione non solo porta ad associare alle emozioni dei processi cognitivi di ordine superiore (vedi paragrafo “Emozioni e processi cognitivi”), ma sottolinea anche **l'importanza dell'individualità e del contesto culturale** di riferimento nell'interpretare e quindi nel vivere una determinata emozione.

Così a seconda anche dei valori di riferimento, in determinate culture **alcune emozioni si riscontrano con più frequenza di altre** (per esempio, in una cultura come quella indiana dove la tendenza è di assegnare maggior importanza al destino e/o a forze di natura soprannaturale, non controllabili dall'uomo, sarà meno facile riscontrare collera nella popolazione rispetto alle società occidentali che tendono al contrario a sottolineare le responsabilità dei singoli), o addirittura **esistono emozioni non condivise con altre culture** (come l'emozione che i giapponesi chiamano *oime* e che corrisponde a un sentimento di debito psicologico e morale nei confronti di un'altra persona). Va anche considerata la **tendenza ad esprimere o reprimere** le emozioni varierà da popolo a popolo: così ad esempio è luogo comune che gli inglesi tendano a cercare di mantenersi freddi e distaccati rispetto all'emotività, finendo per parlare delle loro emozioni più che mostrarle, mentre accade esattamente il contrario in Polonia, dove il mostrarsi riservati relativamente al proprio sentire è visto in termini estremamente negativi. Inoltre le persone tenderanno a sviluppare una determinata **focalità emotiva** nei confronti di certe emozioni piuttosto che di altre e ad attivarsi di conseguenza in maniera più veloce fornendo risposte immediate quando si trovano davanti ad eventi che vengono riconosciuti come “focali” per la propria cultura, eventi davanti ai quali l'individuo si sente in un certo senso chiamato a prestare attenzione e dare una sua qualche risposta.

Variazione delle emozioni con il variare delle culture

Il diverso controllo delle emozioni

La focalità emotiva

■ Emozioni e processi cognitivi

Abbiamo visto come lo studio delle emozioni ha presto adottato una prospettiva strettamente psicologica rispetto ai primi studi più neurofisiologici, prospettiva in cui grande spazio è stato riservato all'indagine dei **rapporti tra emozione e processi cognitivi** (percezione, memoria, rappresentazione, linguaggio). Oltre alle posizioni già esaminate precedentemente scorrendo i principali teorici che si sono occupati di definire l'emotività, è interessante anche ricordare come in quest'ambito un dibattito assai vivace ha riguardato negli anni Ottanta il problema della dipendenza o dell'indipendenza dell'emozione dalla cognizione: esemplari di

Separazione e
interconnessione

due punti di vista antitetici sono la posizione di Zajonc e Lazarus. **Zajonc** ha sostenuto che **sistema cognitivo e sistema emotivo sono separati e parzialmente indipendenti**: l'emozione può sorgere senza che alcun processo cognitivo la preceda, benché generalmente i due sistemi funzionino congiuntamente. **Lazarus** ha invece affermato che **i fenomeni emozionali sono profondamente e completamente interconnessi ai processi cognitivi**. Per entrambi gli autori i processi percettivi sensoriali precedono l'insorgere dell'emozione, ma per Zajonc tali processi sono di tipo riflesso, mentre per Lazarus essi sono caratterizzati dalla presenza di elaborazione cognitiva, benché preconsce, e danno luogo alla valutazione della situazione (quella stessa cui fanno riferimento i teorici dell'appraisal sopra ricordati) da cui origina l'emozione. Altre posizioni sui rapporti tra emotività e processi cognitivi sono quella dell'interconnessione radicale tra i due sistemi, elaborata da Leventhal e Scherer, e quella di **Izard**, secondo cui cognizione ed emozione costituiscono sistemi separati ma interagenti. Secondo Izard è necessario distinguere tra esperienza emotiva sentita e simbolizzata: l'esperienza emotiva può essere consapevole senza dare luogo necessariamente a una rappresentazione cognitiva. In tale forma, essa rappresenta l'aspetto motivazionale dell'esperienza e diviene emozione simbolizzata qualora si connetta a pensieri, simboli, immagini.

PER UN APPROFONDIMENTO:

- L. Anolli, R. Ciceri, *La voce delle emozioni*, Franco Angeli, Milano 1992.
Il libro nell'indagare i processi di codifica e decodifica coinvolti nell'espressione vocale delle emozioni delinea un quadro completo di questo fenomeno psicologico.
- J. Baldaro Verde, *Illusioni d'amore. Le motivazioni inconsce nella scelta del partner*, R.Cortina Editore, Milano 1992.
Il libro esplora le motivazioni inconsce che guidano gli individui alla scelta di un determinato partner.
- E. Castelfranchi, *Che figura. Emozioni e immagine sociale*, Il Mulino, Bologna 1988.
Il rapporto tra emozionalità, cultura, e percezione di sé.

SCHEMA RIASSUNTIVO

LA MOTIVAZIONE

Gli istinti

- Prospettive evoluzionistiche
- Etologia
- Freud

Pulsioni e incentivi

- Pulsione come dimensione psicologica di un bisogno fisiologico
- Incentivi esterni o interni
- Collegamento tra pulsioni e incentivi
- Teoria delle pulsioni
- Principio dell'omeostasi

Motivazioni psicologiche

- Maslow: piramide dei bisogni, suddivisi in bisogni di carenza e di crescita
- Il bisogno di affiliazione, l'attaccamento infantile
- Il bisogno di successo
- Il bisogno di potere

L'EMOZIONE

- Intese come reazioni psicofisiche a eventi esterni o interni
- Emozioni fondamentali vs. emozioni complesse

Teorie sulle emozioni

- Teoria periferica
- Teoria centrale
- Teoria cognitivo-attivazionale
- Teorie dell'appraisal

Esprimere le emozioni

- Espressione facciale
- Espressione vocale

Emozioni e cultura

- Importanza dell'individualità e del contesto nella valutazione dell'emotività
- Emozioni specifiche per cultura

Emozioni e processi cognitivi

- Zajonc: emozione e cognizione come separati e indipendenti
- Lazarus: fenomeni emozionali e processi cognitivi come profondamente interconnessi
- Izard: sistemi separati ma interagenti

5 La psicologia sociale

*Il primo strumento che l'uomo ha a disposizione per rapportarsi agli altri è il **linguaggio**. Dalla riflessione sulla sua struttura e sul suo rapporto con il pensiero arriveremo poi ad esaminare l'**interazione sociale** in sé, **gli atteggiamenti** che caratterizzano i comportamenti umani, il concetto di **stereotipo**, e il rapporto della socialità con gli **atteggiamenti aggressivi o altruistici** degli individui.*

5.1 Il linguaggio e la comunicazione

Nell'Ottocento Lewes, nel suo *The study of psychology* si riferisce con questi termini alla capacità umana di organizzare suoni per comunicare significati ai propri simili: "Come gli uccelli hanno le ali, l'essere umano possiede il linguaggio. Le ali forniscono agli uccelli quel loro atteggiamento caratteristico che è la locomozione aerea. Il linguaggio fa sì che l'intelligenza e le passioni degli esseri umani acquisiscano quel loro carattere peculiare di intelletto e sentimento". Ed è senz'altro facile rendersi conto **dell'importanza del linguaggio per la vita dell'uomo**: senza di esso tante delle nostre attività quotidiane diventerebbero se non impossibili, certamente molto difficoltose. Sarebbe più complicato chiedere qualcosa, comunicare un bisogno, condividere ricordi, aspettative, opinioni.

Con il termine linguaggio nel suo senso più generale si intende un qualsiasi sistema di comunicazione codificato. Quando è usato in un'accezione tecnica (come nel caso di un linguaggio di programmazione, ad esempio), **per linguaggio si intende un sistema di segnali o simboli che permette di trasmettere un'informazione da un sistema a un altro**; in questa accezione "codice" può essere utilizzato come sinonimo di linguaggio. **In riferimento all'uomo** per linguaggio si intendono i **codici umani sia verbali che non verbali che consentono di formulare e trasmettere messaggi** (per cui si potrà parlare di linguaggio naturale, ma anche di linguaggio pittorico, musicale, cinesico, cioè dei movimenti del corpo...). Con il termine linguaggio ci si riferisce però prevalentemente alla **capacità propria dell'uomo di esprimersi verbalmente**. In un'accezione strettamente connessa a questa il linguaggio indica anche lo specificarsi di questa attività umana in un determinato codice in rapporto a una determinata comunità umana, ossia il suo specificarsi nelle singole lingue naturali.

Definizioni di
linguaggio

■ La lingua e la sua struttura

Dal punto di vista linguistico si considera il linguaggio dal suo interno, proponendosi di spiegare come esso funzioni, ossia di formulare ipotesi relative al fatto per cui sequenze di elementi fisici (fonici, grafici, gestuali) diventano portatrici di messaggi. **Una lingua non mette in rapporto diretto il suono** (l'espressione) **e il significato** (il contenuto), **ma li correla attraverso una serie di livelli** (fonetico, fonologico, morfologico, lessicale, sintattico, semantico, pragmatico) che non vanno intesi come stati ordinati gerarchicamente ma piuttosto come **luoghi organizzativi**, al cui interno vengono costituiti oggetti linguistici di vario genere (a livello fonetico si costruiscono i fonemi, a livello morfologico i morfemi, a livello lessicale i lessemi e così via). **Queste regole permettono ad ogni lingua umana di essere produttiva**, e cioè di poter produrre, a livello di principio, un numero infinito di nuove frasi, atte ad esprimere qualsiasi concetto o pensiero.

I "luoghi organizzativi" della lingua

Alla base di ogni lingua ci sono i mattoni di base che servono a formare le parole: i **fonemi**. Un fonema è il segmento minimo di suono non ulteriormente scomponibile in tratti che non siano simultanei, e quindi viene a coincidere, dal punto di vista fonologico, con quell'unità minima che permette di distinguere significati diversi (ad esempio cambiando la lettera iniziale della parola *sasso* ottengo *passo*: *s* e *p* sono dunque due fonemi in quanto mi permettono di distinguere le due parole). Ogni lingua utilizza un numero fisso di fonemi (che varia da un massimo di 100 a un minimo di 13; la lingua inglese utilizza circa 45 fonemi), che poi possono essere combinati tra di loro sulla base di specifiche regole fonemiche. Imparare una lingua vuol dire impararne non solo le regole grammaticali e il significato delle parole, ma anche i suoni che le sono propri e che ci permettono di cogliere, ad esempio, l'inizio e la fine delle parole, e la differenza tra più parole. Può capitare infatti che fonemi che in una lingua sono distinti (come *r* e *l* in italiano, ad esempio, *luna* e *runa*) in un'altra non lo siano (ad esempio, il giapponese non distingue il fonema *r* dal fonema *l*, per cui i parlanti giapponesi non li odono come differenti).

I fonemi

L'unione di più fonemi che vanno a costituire l'unità minima di un enunciato dotata di significato prende invece il nome di **morfema**. Un morfema può coincidere con una parola, ma le parole possono anche essere composte da più morfemi. Ad esempio, parole come *mai* in italiano o *only* in inglese corrispondono a dei morfemi (**morfemi liberi**). Invece una parola come *cantavo* è composta dal morfema

I morfemi

cant e dal morfema *avo* (che specifica e caratterizza il primo morfema che è quello portatore del significato). Da quest'ultimo esempio risulterà chiaro che tutti i suffissi e i prefissi che possono aggiungersi a parole, verbi o aggettivi costituiscono morfemi che per la loro particolare natura (il fatto di non poter avere vita propria ma di dover necessariamente essere associati ad un'altra parola) prendono il nome di **morfemi legati**.

Le regole
sintattiche

I morfemi compongono dunque le parole che a loro volta possono combinarsi tra di loro sulla base di **regole sintattiche**, che sono specifiche per ogni lingua naturale, e che, in genere regolano i rapporti tra i gruppi nominali (nomi, aggettivi, articoli) e i verbi che insieme vanno a comporre gli **enunciati**.

■ La comprensione e la produzione del linguaggio

William James (che abbiamo già incontrato parlando di emozioni) una volta disse: "La persona che conosce una frase di dodici parole sa molte più cose di dodici persone che conoscono solo una delle parole che compongono quella frase". Questa sua dichiarazione si riferiva ovviamente al fatto che la **disposizione delle parole nella frase va ad influire sul significato della frase stessa**. La disciplina che si occupa di studiare il significato delle parole e la loro combinazione per comporre il significato di un enunciato è la **semantica**.

La parola e il suo
significato

Conoscere il significato di una parola non vuol dire semplicemente conoscere la cosa (o le cose) a cui si riferisce la parola stessa, come vorrebbe il senso comune. Questa definizione infatti non sarebbe sufficientemente esplicativa su come le persone possano conoscere il significato di termini astratti come "infinito", "maggiore" oppure di termini come "lentamente", "prima", che non fanno riferimento a situazioni concrete. Quando pensiamo al significato di una parola, la **parola stessa porta con sé una serie di conoscenze** relative da una parte alle **proprietà percettive** che si riferiscono ad esempi del concetto cui è collegata la parola, e dall'altra alle sue **relazioni con altri concetti** simili (per esempio pensando alla parola "usignolo" nella mia mente sarà presente la consapevolezza che l'usignolo è un uccello, e probabilmente differenze e confronti con altri tipi di uccelli), e **con le caratteristiche salienti** di quei concetti (nel caso dell'usignolo che è famoso per la sua voce, che è spesso utilizzato dai poeti nelle loro composizioni eccetera). Questo insieme di informazioni, che sono quelle che possediamo per la maggior parte delle parole, vanno a formare

le cosiddette **definizioni potenziali** (che si contrappongono alle definizioni rigorose, quale, ad esempio quella che un ornitologo potrebbe dare dell'usignolo), mentre gli studiosi di semantica (a partire dal filosofo Putnam che fu il primo ad utilizzare il termine in questo contesto) utilizzano il termine **stereotipi** per riferirsi ai concetti cui ci riferiamo automaticamente quando pensiamo o utilizziamo una determinata parola.

Mentre **una parola** si riferisce a un significato che può essere noto o meno ma **non possiede valore di verità, gli enunciati lo possiedono** (un enunciato, cioè, a differenza di una parola, può essere vero o falso), in quanto possono stabilire relazioni e riferimenti tra parole.

La **possibilità di stabilire riferimenti** è molto utile perché **permette di indicare qualcosa con precisione** (invece di chiedere: "Portami il libro rosso" possiamo ad esempio dire: "Portami il libro rosso sul tavolo, quello che ti ha prestato tua cugina quando tu le hai confessato di non aver mai letto altro che fumetti"). Inoltre consente di fare riferimenti a **cose non esistenti** ("Se vai in libreria, potresti cercarmi il libro *La psicologia a fumetti* che sostituisce il libro di testo tradizionale?") o ipotizzare **idee creative** ("Chissà se il libro rosso di tua cugina è delle dimensioni giuste per alzare il monitor del computer in modo da non farmi venire il torcicollo...?"). Per fare però un enunciato che possa essere giudicata vera o falsa da un ascoltatore occorre aggiungere ai riferimenti **un'affermazione**, ad esempio se dico: "La prof di psicologia ha sostituito il manuale di psicologia con il testo *La psicologia a fumetti*", la sostituzione può essere stata effettivamente attuata dall'insegnante oppure no, mentre nell'esempio precedente, il chiedere di cercare il testo in questione in libreria non poteva essere giudicata "vera" o "falsa", tutt'al più fuorviante nel caso il testo in questione fosse risultato inesistente. Le affermazioni possono essere **simmetriche** ("Il libro rosso è l'unico libro che ti verrà chiesto all'esame": il significato della frase resta identico anche se cambio l'ordine degli elementi: "L'unico libro che ti verrà chiesto all'esame è il libro rosso") o **asimmetriche** (sentire "L'insegnante di psicologia ha buttato un alunno fuori dall'aula" è ben diverso da "Un alunno ha buttato l'insegnante di psicologia fuori dall'aula").

Quando ci confrontiamo con la comprensione di un enunciato non possiamo quindi fare riferimento solo ai suoni o alle parole che lo compongono, ma una volta individuate le strutture di base di un enunciato, i modelli sintattici di superficie, gli ascoltatori fanno automaticamente riferimento

Parole ed enunciati

Le affermazioni
simmetriche
e asimmetriche

I contenuti
proposizionali

anche ai **contenuti proposizionali** soggiacenti, sulla base dei quali (come risulta dalle prove di rievocazioni condotte sulla memoria verbale) le informazioni vengono immagazzinate nella memoria.

Le massime di Grice

Inoltre, perché una comunicazione sia efficace, e i destinatari possano interpretare correttamente il senso degli enunciati, occorre che i parlanti rispettino le cosiddette **massime di Grice**, basate sul principio di cooperazione tra partecipanti. Le massime conversazionali messe a punto da Grice sono ispirate alle categorie di **quantità** (fornire informazioni sufficienti per soddisfare la richiesta implicita o esplicita dei destinatari, ma senza fornire allo stesso tempo troppe informazioni inutili), **qualità** (il parlante deve sforzarsi di fornire informazioni che siano veritiere), **relazione** (fornire solo informazioni che siano pertinenti con quanto si sta dicendo) e **modo** (non essere oscuri o ambigui, procedere in maniera ordinata). Grice stesso rilevò che le trasgressioni alle massime riscontrabili negli scambi linguistici sono numerose e rivelatrici di una **differenza** importante: quella **tra significato espresso e significato inteso**, tra quanto viene detto e quanto viene fatto intendere, tra ciò che vogliono dire le parole e ciò che vogliono dire i parlanti. Prescindendo da casi in cui chi parla vuole ingannare o non è in grado di parlare chiaramente, Grice si concentrò sui casi in cui il parlante desidera suggerire all'ascoltatore un significato diverso da quello espresso, o aggiuntivo. Quando nell'enunciato è implicito un significato aggiunto (da inferire) questo significato è chiamato **implicatura conversazionale**. Ad esempio se

Significato espresso
e significato inteso

L'ELABORAZIONE ATTIVA NELLA COMPrensIONE DEL LINGUAGGIO

Cercate di leggere i seguenti enunciati.

1. Il ragazzo ha rotto il glip.
2. Il ragazzo glip ha rotto la sedia.
3. Il ragazzo slegò l'atterrito glip e lasciò che si dimenasse fuori dalla porta.

Notate quello che succede alla vostra idea di glip mentre leggete ciascuna frase. Nella 1, imparate che è una cosa che si può spezzare, dal momento che compare in quel punto dell'enunciato in cui si trovano i nomi; inoltre si trova in un gruppo nominale subito dopo il verbo, che è il posto riservato all'oggetto dell'azione del verbo. La vostra mente impone automaticamente questo schema sintattico alla frase e decide che "glip" è un nome.

Il processo di comprensione non poteva sapere che "glip" è un nome prima di applicare questo schema. Come verifica notate che nell'enunciato 2 "glip" svolge la funzione di un aggettivo che deve descrivere una proprietà posseduta da un "ragazzo". Di nuovo, nel processo di comprensione, a "glip" viene imposta la categoria aggettivo. Infine, nella frase 3, possiamo formarci un'idea più elaborata di che cosa deve essere un "glip" in questo contesto. E anche questo è il risultato di una elaborazione attiva.

Tratto da G. Lindsey, R.F. Thomson, B. Spring,
Psicologia, Zanichelli, Bologna 1995

Amilcare dice: “Non trovo più il testo di psicologia” e Matilde risponde: “Ho visto Amedeo mettere nel sacco nero tutta la carta da mandare al macero”, occorrerà che Amilcare riconosca che Matilde ha voluto suggerire che tanto è l’amore per quel testo che probabilmente è stato inserito tra la carta da mandare al macero. Se invece, riferendosi a un amico che ha passato a pieni voti l’esame di psicologia perché l’insegnante gli ha chiesto l’unico argomento che casualmente aveva studiato, Amilcare dicesse: “Che secchio-ne!”, si tratterebbe di ironia, in quanto burlandosi della massima della qualità, la frase di Amilcare ha il chiaro scopo di comunicare, o meglio implicare, l’opposto di ciò che viene detto.

■ Linguaggio e pensiero

Abbiamo visto più volte quanto sia importante il ruolo giocato dalla cultura sul modo di pensare e di agire delle persone. Ci si potrebbe anche chiedersi quale sia il ruolo della cultura sul linguaggio, intendendo cultura come il tipo di linguaggio parlato dalle persone. È possibile che parlare una lingua particolare caratterizzata da specifiche strutture semantiche e grammaticali porti con sé modalità proprie di pensiero? O, ancora, **è possibile che il nostro modo di parlare influisca anche sul nostro modo di percepire e rapportarci con il mondo che ci circonda?** Questa è proprio l’ipotesi sostenuta da Whorf e Sapire, nella loro famosa **ipotesi della relatività linguistica**. Per loro molti dei processi cognitivi sono relativi, in quanto in parte determinati dal linguaggio dei diversi individui. Una persona che parla inglese ragionerà quindi diversamente da un’altra che ha come madre lingua il cinese. Whorf e i suoi collaboratori hanno fondato la loro ipotesi sull’evidenza fornita da esperimenti che mostravano come soggetti posti davanti a uno stimolo ambiguo, attuassero una ritrascrizione visiva a seconda del nome che veniva assegnato con lo scopo di rendere non ambiguo, lo stimolo. Ad esempio, soggetti a cui veniva presentato uno stimolo del tipo: ○—○ etichettato come “occhiali” lo avrebbero successivamente disegnato così ○~○, per avvicinarlo maggiormente all’idea che avevano associato allo stimolo, mentre coloro ai quali era stato presentato con la dicitura “manubrio” tendevano a ridisegnarlo così: ○_○.

Ma verifiche successive, condotte, ad esempio, su popolazioni che differivano nella modalità di nominare i colori (confrontando lingue ricche di distinzioni come l’italiano o l’inglese con lingue che non possedevano se non due categorie per definire i diversi colori: “chiari” contrapposti a “scu-

La relatività
linguistica

Le critiche
all’ipotesi
della relatività
linguistica

ri”) hanno dimostrato che nonostante queste forti differenze la percezione dei colori non differisce, come invece avrebbe voluto la teoria di Whorf. Sulla base di queste e altre prove (la lingua inglese, ad esempio, non prevede una modalità per esprimere direttamente il tempo futuro, senza ricorrere a degli ausiliari, ma non per questo qualcuno potrebbe ipotizzare che gli inglesi hanno difficoltà a concepire il futuro in sé!) l’ipotesi della relatività linguistica è stata fortemente criticata. Tuttavia se per alcuni aspetti può vantare una validità: ad esempio è indiscutibile che lingue che prevedono o non prevedono l’impiego della forma di cortesia (la differenza tra “dare del lei” e “dare del tu” che l’italiano condivide, ad esempio, con il tedesco, ma che è sconosciuta all’inglese) comportino un notevole cambiamento nella gestione delle conversazioni.

5.2 L’interazione sociale

Più volte ci siamo interrogati nei capitoli precedenti (vedi cap. 1 e cap. 2) su quale fosse il compito dello psicologo. Ci siamo risposti che egli si propone di studiare, sotto diversi aspetti, la mente degli individui. Ma, come già sottolineato, gli uomini si distinguono anche per la peculiarità di “vivere socialmente”, di appartenere a dei gruppi. Gli individui scelgono e valutano il loro stare insieme agli altri sulla base dei vantaggi che questo comporta (in termini di gratificazione, piacevolezza, aiuto reciproco...) e dei costi richiesti (disponibilità e mettersi o essere messi in discussione, ricevere da chi sta vicino messaggi a volte confusi, essere feriti o ferire...). **Le dinamiche che regolano il nostro stare in mezzo agli altri sono numerose e complesse**, tanto che spesso noi stessi faticiamo a capirne tutte le sfumature e ad orientarci in maniera “competente”. **Gli psicologi sociali si propongono come scopo proprio quello di studiare i legami sociali degli individui in tutta la loro complessità.**

■ L’uomo come essere sociale

Perché l’uomo è un essere sociale?

Una prima domanda che pare lecito porsi riguarda il motivo di questa tendenza dell’uomo alla socialità.

Nel capitolo 4, parlando delle motivazioni psicologiche e del bisogno di affiliazione (vedi paragrafo 4.1) abbiamo sottolineato come atteggiamenti di attaccamento siano innati: questo perché fin dal momento della nascita l’uomo dipende da chi gli sta vicino per la sua sopravvivenza. È dunque logico ipotizzare che almeno alcune delle motivazioni sociali siano innate e motivate alla sopravvivenza della specie. Ma questa

predisposizione non può che costituire un semplice punto di partenza: i legami sociali con cui gli individui si confrontano e interagiscono nel corso della loro vita adulta sono necessariamente più complessi, essendo arricchiti da fattori esperienziali e culturali.

Sarà quindi interessante riconsiderare i legami di attaccamento sviluppatasi sulla base del **bisogno di affiliazione**, precedentemente esaminati dal punto di vista del legame madre-bambino (vedi paragrafo 4.1), nell'ottica dell'individuo adulto. Da questa prospettiva l'affiliazione viene a significare attaccamento reciproco, inteso come il **bisogno**, imprescindibile per ognuno di noi, **di una qualche forma di contatto umano**.

Le persone ricercano, come dicevamo sopra, la vicinanza degli altri per i motivi più svariati: come forma di **stimolazione** (per vincere la noia, per divertirsi, per non avvertire la solitudine...), come **appoggio** quando hanno bisogno di **conferme** o di **approvazione**, e via di seguito. Tali bisogni sono riconosciuti in maniera abbastanza intuitiva e pochi ricercatori hanno avvertito l'esigenza di pianificare ricerche per approfondirne le cause, che risultano implicite nel bisogno stesso.

Interessanti restano invece le ricerche di Schachter, che ha voluto indagare l'esistenza di **un legame forte tra bisogno di affiliazione e ansia**. Egli aveva infatti ipotizzato che come l'assenza di legami di tipo affiliativi produce ansia (si pensi ad esempio, ai detenuti in cella di isolamento), così, al contrario, in situazioni ansiogene la possibilità di avere vicino altre persone dovrebbe favorire un abbassamento del livello di ansia. In effetti capita spesso di notare come più persone in attesa di un avvenimento per loro stressante (in coda dal medico, aspettando di essere interrogati ad un esame universitario...) tendano a legare facilmente tra loro, cosa che succede molto più raramente in situazioni "neutre" (ad esempio, in coda al supermercato). Le ricerche di Schachter produssero effettivamente risultati nella direzione prevista dall'autore: egli con i suoi esperimenti arrivò ad evidenziare come **situazioni d'ansia favoriscono il desiderio di affiliazione con persone che si trovano a vivere una situazione analoga**. Ma l'ansia, come hanno evidenziato gli studi di Schachter, per creare affiliazione deve essere sufficientemente forte da far vedere gli altri come effettive fonti di aiuto o supporto: una lieve ansia viene accresciuta piuttosto che mitigata dalla vicinanza di altre persone. Gli altri vengono anche preferenzialmente evitati quando la fonte d'ansia coincide con la paura di essere in qualche modo ri-

Il bisogno di affiliazione

Legame tra bisogno di affiliazione e ansia

dicolizzati, perché in questo caso la presenza di terze persone produrrebbe ulteriore stress. Lo stare con gli altri in situazioni vissute come stressanti o ansiogene, ipotizza Schachter, è percepito come positivo sia perché gli altri, mostrandosi calmi e sicuri davanti alla situazione che preoccupa i soggetti possono avere un **effetto calmante**, sia anche perché **confrontare i propri pensieri con altri che si pensa possano dividerli può essere un forte aiuto per chiarire** anche a sé stessi l'oggetto dei propri timori.

■ L'attrazione interpersonale

A parte casi particolari come quelli su cui ci siamo appena soffermati, tendenzialmente ognuno di noi ricerca la compagnia delle persone con cui si trova meglio. Sulla base di quali criteri avvengono queste scelte? Da una parte abbiamo senz'altro la tendenza a scegliere persone che in un modo o nell'altro ci forniscono delle ricompense (sotto forma di aiuto, di comprensione, compagnia...), ma è indubitabile che esistano altre fonti di attrazione più "generali" e condivise, che stanno in un certo senso alla base delle altre più specifiche e personali, quali la **vicinanza** (noi abbiamo maggiori possibilità di conoscere e frequentare persone che vivono o lavorano vicino a noi, inoltre esse sono anche quelle che maggiormente si trovano ad esserci vicine quando ne abbiamo bisogno, per fornirci appoggio o anche solo per una chiacchierata amichevole. La familiarità, oltre ad essere una buona base per la nascita di un'attrazione fornisce anche maggiori occasioni per verificare i presupposti per l'instaurarsi di rapporti affettivi), la **somiglianza** (a livello intuitivo si è spesso tentati di credere al vecchio adagio secondo cui "gli opposti si attraggono". In realtà è stato dimostrato che le persone tendono a preferire chi si trova nella loro stessa posizione demografica – dal punto di vista religioso, economico, sociale –, chi è simile a loro per personalità, e condivide i loro stessi atteggiamenti), l'**attrazione fisica** (la gradevolezza fisica risulta predittiva, almeno a li-

Vicinanza

Somiglianza

Attrazione fisica

ATTACCAMENTO E AMORE

Per poter passare dal bisogno di attaccamento del bambino a quello di amore dell'adulto occorre poter investire la libido alternativamente sull'oggetto d'amore e su se stessi, seguendo un percorso a "stringa di scarpa" o a spirale. L'investimento sull'oggetto d'amore por-

ta alla fiducia di base negli altri, l'investimento sulle proprie capacità comporterà invece l'acquisizione della fiducia di base in se stesso.

Tratto da J.Baldaro Verde, *Illusioni d'amore*,
R. Cortina, Milano 1992

vello superficiale, rispetto a un più alto fattore di gradevolezza percepito da coloro che la notano, soprattutto perché tanto peso è dato all'aspetto fisico nella nostra società. Il fatto poi che gli individui reagiscano prevalentemente in maniera positiva davanti alle persone dotate di un aspetto gradevole porterà queste ultime a sviluppare anche un carattere più socievole e una maggiore sicurezza, caratteristiche che a loro volta facilitano la nascita di rapporti interpersonali), e la **reciprocità** (siccome l'approvazione da parte degli appartenenti al nostro gruppo sociale di riferimento è una delle maggiori gratificazioni che possiamo ricevere dagli altri, si riscontra la forte tendenza a contraccambiare l'affetto che gli altri provano per noi, a meno che questo non sia in qualche modo percepito come falso, o se proviene da persone nei confronti della cui capacità discriminativa non proviamo particolare stima).

Reciprocità

Uno dei legami più forti che può unirci agli altri è un vincolo d'amore. **L'amore** può avere diversi oggetti: si può amare la propria patria, i propri genitori, il proprio compagno. Ma è l'amore romantico quello a cui più spesso si fa riferimento quando si parla di amore. Gli psicologi sociali che si sono occupati di questo argomento definiscono l'**amore** come un **sentimento più profondo e specifico rispetto al "piacersi", che implica la tendenza a prendersi cura dell'altro**, ed è nella maggioranza dei casi **accompagnato da una componente di eccitazione sessuale**. Le relazioni d'amore sono mediamente più intense e gratificanti dei rapporti amicali, ma anche il loro terminare è sentito e vissuto come molto più stressante; inoltre tali relazioni mediamente non procedono lungo una linea retta che porta dalla conoscenza all'innamoramento, all'amore, al matrimonio. Mediamente le relazioni romantiche sono caratterizzate da periodi conflittuali, allontanamento, riconciliazioni, mediazioni, confronti. È interessante notare come non solo le persone tendono ad avere più relazioni romantiche durante il corso della loro vita, ma che molti dei divorziati si risposino o trovino nuovi compagni dopo pochi anni: il che vuol dire che le persone continuano a credere nell'amore, anche quando ne hanno sperimentato personalmente il fallimento.

L'amore

5.3 Atteggiamenti

Dovendo vivere inseriti in un ambiente sociale complesso, è naturale pensare che noi attuiamo una sorta di classificazione di ciò che ci circonda in modo da poter meglio interagire con il nostro mondo. Le persone assorbono da una

Atteggiamento e comportamento

parte alcune delle credenze e degli atteggiamenti di chi sta loro vicino, ma molti degli atteggiamenti sono anche mutuati dalla cultura di appartenenza (ad esempio molti di quelli collegati alla religione o alla politica).

Un **atteggiamento** relativo a un determinato argomento nasce dunque sulle nostre convinzioni riguardanti quell'argomento (ad esempio, il mio atteggiamento sulla musica classica si baserà sulle mie idee riguardo la sua piacevolezza, ascoltabilità...) che, **per produrre un qualche effetto sul comportamento, devono necessariamente essere associate o portare a delle conseguenze** (se ritengo che la musica classica sia monotona probabilmente mi sentirò irritato o annoiato all'idea di andare ad ascoltare un concerto – **conseguenza negativa**; mentre se sono appassionato di questo genere di musica aspetterò con gioiosa anticipazione l'occasione di sentire un'esecuzione dal vivo – **conseguenza positiva**).

Atteggiamento e opinioni

È dunque possibile dedurre che generalmente gli atteggiamenti di una persona su un argomento specifico si traducono in influenze individuali specifiche che si riflettono sui nostri comportamenti. Gli psicologi sociali iniziarono ad interessarsi di atteggiamenti confidando che, dato questo stretto rapporto atteggiamento-comportamento, sarebbero stati predittivi dei comportamenti degli individui, ma le ricerche hanno anche messo in evidenza come il **rapporto tra le nostre opinioni, i nostri atteggiamenti e il modo di agire che attuiamo non sia sempre diretto e univoco**. Infatti pressioni causate da **situazioni specifiche possono portarci a modificare il nostro comportamento tanto da renderlo non compatibile con i nostri atteggiamenti** e le nostre opinioni. Ad esempio, per quanto l'atteggiamento di Amilcare nei confronti della musica classica possa essere entusiasta, probabilmente non metterà mai un CD di Bach come sottofondo la sera che ha ospite a casa sua Matilde, su cui vuole fare una buona impressione e che notoriamente giudica la musica classica come estremamente noiosa. D'altra parte a Matilde può capitare di ascoltare musica classica (senza lamentarsi) quando si trova in compagnia di alcuni suoi amici che studiano musica antica al conservatorio.

Sulla base di queste considerazioni gli studiosi hanno ipotizzato che **conoscenze sugli atteggiamenti delle persone ci permettano di trarre conclusioni valide sui comportamenti medi degli individui** (potremmo quindi ragionevolmente aspettarci che Amilcare in una settimana o in un mese ascolti più musica classica di Matilde), mentre **per prevedere comportamenti più specifici bisognerà indagare atteggiamenti specifici**: ad esempio, per sapere che musi-

ca Amilcare farà ascoltare a Matilde, dovremmo indagare i suoi atteggiamenti e le sue credenze relativamente a che musica far ascoltare alle persone che vuole compiacere e non relativamente alla musica in sé.

■ La formazione degli atteggiamenti

Una volta esaminato il rapporto che può esserci tra un atteggiamento e il comportamento delle persone in situazioni diverse, ci si potrebbe chiedere come esse arrivino a formare i loro atteggiamenti nei confronti di specifici argomenti. La risposta più immediata è che le persone costruiscano degli atteggiamenti sulla base delle loro esperienze: se Amilcare non ha mai letto libri seri, ma solo fumetti o romanzi polizieschi, e sua cugina Ermengarda gli presta un trattato sulla vita dei coleotteri africani, probabilmente l'atteggiamento di Amilcare nei confronti della lettura di un certo livello non sarà mai particolarmente entusiasta. Ma non sempre è così: ad esempio, l'atteggiamento razzista di alcune persone nei confronti di particolari gruppi o etnie non è basato su alcuna esperienza e conoscenza diretta (vedi paragrafo 5.4).

Proviamo dunque a esaminare velocemente le cause che possono portare alla formazione di particolari atteggiamenti.

Abbiamo citato poc'anzi l'**esperienza**, che non può comunque essere tralasciata, o sottovalutata: atteggiamenti che poggiano su un'esperienza diretta avranno senz'altro più peso che quelli derivanti da esperienze di terzi che ci vengono comunicate. A livello sociale, i primi ad avere un'influenza sugli atteggiamenti dei bambini sono i loro **genitori**, che, più o meno consapevolmente, trasmettono i loro propri ai figli, rappresentando, quanto meno nei primi anni di vita dei bambini, la loro principale fonte di conoscenza. Più avanti i bambini impareranno e avranno l'occasione di confrontare le proprie esperienze anche con un **gruppo di coetanei**, la cui influenza diventerà progressivamente più forte, per raggiungere il suo massimo nel periodo adolescenziale. Non è da sottovalutare neanche l'importanza degli **strumenti di comunicazione di massa** (stampa, radio, televisione, internet...) che, per quanto non abbiano un'influenza assoluta sulle credenze degli ascoltatori, giocano tuttavia un ruolo importante nella formazione e nel consolidamento di determinati atteggiamenti (basti pensare allo spazio dedicato, ad esempio, nei telegiornali, ad alcuni fatti piuttosto che ad altri, per capire quanto siano trasmessi, insieme alle notizie, determinati atteggiamenti nei confronti delle stesse).

L'esperienza

L'influenza dei genitori

... del gruppo dei coetanei

... dei mass media

■ È possibile modificare gli atteggiamenti?

Quanto abbiamo detto porta a credere che generalmente sia logico aspettarci una coerenza tra gli atteggiamenti, le credenze delle persone e i loro comportamenti. Ma cosa succede quando si avverte una **forte dissonanza tra un atteggiamento e un comportamento**? Ad esempio Amilcare potrebbe non sopportare la musica dance, ma iniziando una relazione con Matilde (che al contrario non sopporta la musica classica che piace a lui) e trovandosi ad ascoltare spesso questo tipo di musica si troverebbe davanti a un conflitto. Secondo gli psicologi sociali, in casi come questi le persone tendono a ridurre il disequilibrio che avvertono o cercando di minimizzarlo (la coppia potrebbe provare a non ascoltare musica quando è insieme), oppure cambiando l'atteggiamento (Amilcare potrebbe decidere che conoscendola meglio la musica dance non è poi così male, oppure Matilde potrebbe riconsiderare la sua posizione relativamente alla musica classica). Questo avviene, secondo la **teoria dell'equilibrio**, perché le persone trovano più piacevoli le situazioni che avvertono come equilibrate (dove c'è quindi armonia tra gli atteggiamenti e i comportamenti che ad essi sono correlati). Altre volte la disarmonia è percepita a livello cognitivo, quando le persone sono combattute tra due atteggiamenti non coerenti tra di loro. Ad esempio, Matilde può sapere che mangiare troppo cioccolato nuocerà alla sua dieta, ma continua comunque a mangiare cioccolato perché è triste ed è convinta che il cioccolato migliorerà il suo morale. Per ridurre la dissonanza data da questa contrapposizione probabilmente Matilde arriverà a modificare uno dei due atteggiamenti (smettere di mangiare il cioccolato o convincersi che tutto sommato, specie se in quantità non elevate, non potrà causare gravi danni alla sua linea), coerentemente con quella che gli studiosi hanno battezzato **teoria della dissonanza**.

Dissonanza tra atteggiamenti e componenti

La teoria dell'equilibrio

... e delle dissonanze

Modificare gli atteggiamenti egli altri

In genere però **gli atteggiamenti delle persone si modificano poco alla volta** sulla base di nuove esperienze e di maggiori conoscenze.

Gli psicologi sociali sono molto interessati anche alla possibilità di **modificare intenzionalmente gli atteggiamenti** degli altri (dei propri figli, degli studenti, degli amici, degli elettori...). Inizialmente si pensava che gli individui modificano gli atteggiamenti **sulla base dei rinforzi** che ricevono, assumendo quindi gli atteggiamenti più rinforzati a livello sociale o personale. Successivamente è stata avanzata la **teoria delle risposte cognitive**, secondo la quale le persone modificano i loro atteggiamenti sulla base delle nuove informazioni che ricevono. La comunicazione di nuove informazioni di

per sé non è sufficiente a modificare gli atteggiamenti di una persona ma la porterà probabilmente a rivedere le sue posizioni: riuscendo a non far nascere immediatamente opposizione nei confronti delle nuove informazioni (portando dunque gli ascoltatori a contraddirle, e rinsaldandoli contemporaneamente nei loro atteggiamenti) ma suggerendo alle persone nuove ipotesi, sarà possibile riuscire a modificare anche i loro atteggiamenti.

5.4 Stereotipi e pregiudizi

Alla base di atteggiamenti non basati sull'esperienza diretta vi sono spesso stereotipi e pregiudizi.

Per la psicologia sociale uno stereotipo corrisponde a **una credenza o a un insieme di credenze in base a cui un gruppo di individui attribuisce determinate caratteristiche a un altro gruppo di persone.**

■ Gli stereotipi

Gli stereotipi assomigliano molto dunque a degli schemi mentali e quando per valutare o prevedere il comportamento di una persona ricorriamo a degli stereotipi, questo tipo di ragionamento ricorda molto quanto detto a proposito delle euristiche (vedi paragrafo 3.5): **utilizzando uno stereotipo** per valutare una persona noi non facciamo altro che **utilizzare come scorciatoia mentale** l'ipotesi che chi rientra in una determinata categoria avrà probabilmente le caratteristiche proprie di quella categoria.

D'altra parte **uno stereotipo non si basa su una conoscenza di tipo scientifico, ma piuttosto rispecchia una valutazione che spesso si rivela rigida e non corretta** dell'altro, in quanto attraverso gli stereotipi si tende in genere ad attribuire in maniera indistinta determinate caratteristiche a un'intera categoria di persone, **trascurando cioè tutte le possibili differenze** che potrebbero invece essere rilevate tra i diversi componenti di tale categoria. Occorre tuttavia ricordare, sulla base di quanto detto poco sopra sulla somi-

Una forma di scorciatoia mentale

A PROPOSITO DI PREGIUDIZI...

Tutta Berlino sta ascoltando il discorso di Adolf Hitler, vittima della più terrificante fissazione che si possa immaginare. Il Führer sbraita: "Chi sono i responsabili di tutti i nostri guai?!".

Ben Cohen risponde: "I ciclisti!".

Hitler lo guarda sbigottito: "I ciclisti? Perché?".

"Pourquoi les juifs?" rilancia Cohen.

Tratto da L. Rosten, *Oy oy oy!*
Mondadori, Milano 1999

glianza tra stereotipi e modelli mentali, che non necessariamente tutti gli stereotipi sono negativi: ad esempio, lo stereotipo che gli anziani hanno i capelli bianchi non ha una connotazione negativa, e se utilizzato tenendo conto che possono anche esistere eccezioni (vivendolo dunque non come “tutti gli anziani hanno i capelli bianchi” ma “molti anziani hanno i capelli bianchi”), può anche rivelarsi un’utile strategia cognitiva. In effetti **se considerati come delle generalizzazioni che possono rivelarsi approssimative, gli stereotipi dimostrano di potersi rivelare, così come gli schemi mentali, delle valide strategie mentali.**

Perché creiamo stereotipi

Può essere utile riflettere sul come e sul perché tendiamo a creare degli stereotipi, anche se spesso essi si rivelano nient’altro che concezioni errate. In parte molti dei nostri stereotipi sono **mutuati culturalmente** (come quelli legati alla differenza uomini/donne, oppure relativamente al carattere o ai difetti di certe popolazioni), e ci spingeranno ad etichettare certi atteggiamenti in maniera diversa a seconda dell’attore coinvolto per rimanere coerenti con lo stereotipo di base. Ad esempio, se condividiamo lo stereotipo che le donne siano meno brave degli uomini nell’impiegare il computer, interpreteremo come mancanza di competenza un errore che causa l’arresto del sistema operativo da parte di un’amica o di una collega, mentre vedremo come una distrazione lo stesso errore commesso da un amico o un collega. Al contrario vedremo come eccezioni che confermano la regola, una donna particolarmente a suo agio con questioni informatiche o un uomo che non è in grado di utilizzare un computer, senza rischiare così di dover mettere in forse lo stereotipo di riferimento. Gli studi sulla memoria hanno anche dimostrato come **tendiamo a ricordare meglio e con più precisione episodi che confermano le nostre credenze** e a dimenticare o sfumare quelli che le contraddicono; inoltre, dal punto di vista cognitivo, **le persone tendono a dare un peso maggiore alle prove che confermano le proprie ipotesi** piuttosto che a quelle che le contraddicono.

Tendenza a confermare le proprie ipotesi

■ I pregiudizi

Opinione preconcepita sulla base di voci comuni

Similare alla connotazione più negativa di uno stereotipo, in psicologia **un pregiudizio è un’opinione preconcepita concepita non per conoscenza precisa e diretta del fatto o della persona, ma sulla base di voci e opinioni comuni.** Il significato di pregiudizio è cambiato nel tempo: si è passati dal significato di giudizio precedente a quello di giudizio prematuro e infine di giudizio immotivato, di idea positiva o negativa degli altri senza una ragione sufficiente (il pregiudizio

zio è in tal senso generalmente negativo). Bisogna anche **distinguere il concetto errato dal pregiudizio**: un pensiero infatti diventa pregiudizio solo quando resta irreversibile anche alla luce di nuove conoscenze.

Un pregiudizio può essere considerato un atteggiamento (vedi paragrafo 5.3) e come tale può essere trasmesso socialmente, e ogni società avrà dei pregiudizi più o meno condivisi da tutti i suoi componenti. Inoltre – riflessione valida anche nel caso degli stereotipi – **tendiamo a formare i nostri pregiudizi soprattutto relativamente** a persone appartenenti a un **gruppo diverso dal nostro**, di cui necessariamente avremo una conoscenza meno approfondita, e di cui saremo quindi meno in grado di vedere differenze interne. Le ricerche sociologiche hanno anche posto in evidenza come le persone inserite, anche arbitrariamente, in un gruppo tendono ad accentuare le differenze che portano ad una distinzione del gruppo di appartenenza rispetto agli altri, e a cercare quindi di favorire il proprio gruppo.

Pregiudizi verso i diversi

Spesso il **nutrire pregiudizi** relativamente a determinate categorie di persone porta, come evidenziato parlando degli atteggiamenti, a **modificare il nostro comportamento** sulla base delle nostre credenze, con la conseguenza di creare condizioni tali per cui ipotesi formulate sulla base di pregiudizi si verificano (**profezie che si autoavverano**). Naturalmente questi comportamenti porteranno poi al rafforzamento degli stereotipi stessi. Ad esempio, se per un qualche motivo Amilcare si è convinto che i toscani sono persone estremamente litigiose, incontrando il cugino livornese di Matilde assumerà probabilmente un atteggiamento più provocatorio, intendendo difendersi dagli “inevitabili” attacchi che si aspetta. Ma questo suo atteggiamento sarà visto come ostile e ingiustificato dal cugino toscano che a sua volta si metterà sulla difensiva nei confronti di Amilcare, che lo percepirà come litigioso, rafforzando di conseguenza il suo pregiudizio.

Pregiudizi e comportamento

È possibile eliminare i pregiudizi? Non si tratta di un'impresa facile, in quanto i pregiudizi, come abbiamo visto, sono determinati da una serie di concause che hanno le loro radici nel sociale e possono quindi vantare una forte influenza sugli individui. **Favorire contatti tra gruppi diversi, migliorare la conoscenza** delle persone che per qualche motivo vengono percepite come “diverse” può servire a ridurre i pregiudizi, ma naturalmente occorre che le persone siano effettivamente disposte a rivedere le proprie convinzioni.

Conoscenza vs pregiudizio

5.5 Aggressività e altruismo

Aggressività e altruismo sono due poli di comportamento finalizzati alla sopravvivenza dell'individuo e della specie.

■ L'aggressività e le sue cause

Comportamento di attacco

Aggressività è un termine con cui in psicologia e nelle discipline antropologiche e sociologiche vengono designate **molteplici forme di comportamento di attacco** (dalla violenza distruttiva al sano spirito di competizione, dalle azioni effettive alle pure fantasie; perfino la maldicenza può essere considerata un comportamento aggressivo se si propone come finalità quella di ferire la persona verso cui è diretta), così come sono diversi gli oggetti a cui l'aggressività può essere rivolta (anche la propria persona). I comportamenti aggressivi possono essere accompagnati da un vissuto emotivo intenso e negativo: in questo caso si parla di **aggressività ostile**; se invece un comportamento che esprime aggressività avviene in assenza di stati emotivi specifici si parla di **aggressività strumentale**.

Le cause dell'aggressività...

Quanto alle cause, vi sono teorie che considerano l'aggressività innata, e altre che la considerano derivata da condizioni ambientali; quanto alle funzioni, secondo alcuni indirizzi è utile alla crescita del singolo e della società, secondo altri è in prevalenza dannosa. Il **comportamentismo** (vedi paragrafo 2.6) sottolinea il carattere reattivo dell'aggressività rispetto a situazioni ambientali critiche, dunque il suo **significato adattivo**. In particolare Dollard e altri, in *Frustrazione e aggressività* (1939), ne evidenziano la dipendenza funzionale dalla frustrazione (vedi sotto "La teoria della frustrazione-aggressività"). L'idea che il condizionamento (vedi paragrafo 3.3) spieghi ogni comportamento, porta infine **Skinner** a negare ogni radice innata dell'aggressività e a ritenere che un giusto ambiente educativo eviterà nell'adulto ogni forma di comportamento aggressivo. Per l'**etologia** (vedi paragrafo 4.1) l'aggressività è **istinto utile** a conquistare il territorio, il rango nella gerarchia, l'accesso alla femmina. **K. Lorenz**, che distingue l'**aggressività interspecifica** (predatore-preda) dall'**aggressività intraspecifica** (tra i membri della stessa specie), la reputa sempre adattiva: con i meccanismi di "ritualizzazione" dei comportamenti aggressivi, l'animale non arriva a uccidere l'esemplare della stessa specie e in ciò è superiore all'uomo. Altri etologi hanno invece osservato forme di aggressione intraspecifica fino all'uccisione e al cannibalismo anche nei mammiferi.

secondo il comportamentismo

per l'etologia

Tra i punti di vista sull'aggressività, ricordiamo in particola-

re la **teoria della frustrazione-aggressività**, secondo la quale un individuo che si vede impossibilitato da cause esterne o anche interne al conseguimento dei propri scopi sperimenterà un vissuto di frustrazione che a sua volta produrrà collera, base di un atto aggressivo. In realtà però non è provato sperimentalmente che le persone frustrate abbiano necessariamente atteggiamenti o risposte aggressive, così come molti atteggiamenti aggressivi non sono scatenati da frustrazione. È stata dunque proposta da **Berkowitz** una rivisitazione di questa teoria sulla base che **la frustrazione sarebbe da intendersi unicamente come causa indiretta** dell'aggressività, mentre la collera è la causa diretta dei comportamenti aggressivi. Di conseguenza uno stato di frustrazione porterà presumibilmente un individuo a reazioni aggressive solamente se illegittimo, immotivato o intenzionale. Inoltre ricerche empiriche hanno posto in evidenza come anche l'ambiente di contorno possa influire sui comportamenti aggressivi degli individui (i livelli di aggressività crescono in situazioni già associate ad una qualche forma di aggressività) e come, più in generale persone già attivate emotivamente saranno più propense, se stimolate in questo senso ad assumere atteggiamenti aggressivi.

Teoria
della frustrazione-
aggressività

Invece la **teoria dell'apprendimento sociale**, proposta da **A. Bandura**, postula che i comportamenti aggressivi sono attuati dalle persone non a seguito di specifici vissuti emotivi, ma sulla base delle **conseguenze positive e dell'approvazione sociale** spesso connessa a tali atteggiamenti.

La teoria
dell'apprendimento
sociale

L'aggressività ha un suo ruolo importante anche in **psicoanalisi** (vedi paragrafo 7.1): Freud, dopo la svolta del 1920 sulla dottrina delle pulsioni, arrivò a riconoscere una pulsione aggressiva comprimaria con quella sessuale. Per lo studioso austriaco l'aggressività è talora combinata con la pulsione sessuale, come nel sadismo e nel masochismo, ed è anch'essa soggetta a **rimozioni** (specie se rivolta contro le persone care), a **inversioni** (come nella depressione, in cui il soggetto attacca sé stesso per non attaccare l'altro), a **spostamenti** da un oggetto a un altro (il bambino che rompe i giocattoli a seguito di un rimprovero), a **sublimazioni** (come nelle battute di spirito). **Funzionale alla vita sociale se tenuta a freno**, può sempre esplodere nelle forme più irrazionali, individuali o di gruppo. La scuola della **M. Klein**, insistendo sull'onnipresenza delle fantasie distruttive, individuò le prime espressioni dell'aggressività nel rapporto del neonato col seno materno. In consonanza con vari orientamenti psichiatrici, la introduce poi metodicamente nella descrizione e spiegazione delle psicosi. **Lacan e Kohut**, pur

Le teorie
psicoanalitiche

LA STORIA DI KITTY GENOVESE

Molte persone sono convinte che si fermerebbero ad aiutare le vittime di un incidente automobilistico o che correrebbero in aiuto di una persona che ha subito un'aggressione. Eppure risulta che questo non succede spesso. Negli Stati Uniti, l'omicidio di Kitty Genovese avvenuto nel 1964, ha attirato l'attenzione di tutti i cittadini e ha dato vita a molte ri-

cerche sociopsicologiche. Una notte Kitty Genovese che viveva nel Queens (un sobborgo di New York), fu aggredita sotto casa e lottò per trenta minuti contro il suo aggressore. Malgrado le sue urla e le invocazioni di aiuto, nessuno dei vicini la soccorse, né telefonò alla polizia.

Tratto da G. Lindsey, R.F. Thomson, B. Spring, *Psicologia*, Zanichelli, Bologna 1995

Funzione costruttiva
dell'aggressività

partendo da presupposti diversi, la spiegano in relazione agli aspetti narcisistici della persona.

In psicoanalisi vi sono anche letture che sottolineano la **funzione costruttiva dell'aggressività**: già A. Adler la intendeva come spinta all'autoaffermazione, una concezione che avrà fortuna in ambiente anglosassone. I **neofreudiani**, riprendendo temi del marxismo, imputano la genesi delle forme distruttive allo sfavorevole contesto sociale; tra essi **Fromm**, in *Anatomia della distruttività umana* (1973), distingue una forma "maligna" di aggressività da una "benigna", che è invece adattiva.

Tra disinteresse e
approvazione sociale

■ L'altruismo

Idealmente contrapposta, a livello sociale, all'aggressività troviamo la **tendenza ad aiutare gli altri in maniera disinteressata**: questa tendenza prende il nome di altruismo.

È importante sottolineare come i **comportamenti altruistici sono fortemente rinforzati dalle norme sociali**, le quali indicano come dovere preciso lo stare vicino agli altri quando sono in difficoltà. Anche per questo motivo non è semplice individuare comportamenti da citare come esempio di altruismo "puro": come essere sicuri che il comportamento degli individui sia effettivamente disinteressato e non guidato dalla volontà di rispettare formalmente le regole apprese a livello sociale, o da vissuti emotivi collegati alla rassicurazione o all'autogratificazione, o ancora dalla speranza di qualche ricompensa più o meno tardiva per le proprie azioni?

L'empatia

Un concetto strettamente legato a quello di altruismo è quello di **empatia**, cioè l'**immediata intuizione e partecipazione emotiva agli stati affettivi altrui**. Ad esempio, ci dimostriamo empatici quando ci sentiamo addolorati per un amico che è stato recentemente lasciato dalla fidanzata. Il rapporto con l'altruismo è dato dal fatto che questo avvertire il

dolore o lo stato di bisogno degli altri porta generalmente gli individui a mettere in atto comportamenti supportivi e di aiuto, anche quando questo potrebbe causare danni o disagi personali.

Stranamente gli studi degli psicologi sociali evidenziano come, poste davanti a una situazione di emergenza in cui è richiesto un intervento per prestare aiuto, le risposte delle persone siano inversamente proporzionali alla dimensione del gruppo stesso (**diffusione di responsabilità**): più aumenta il numero delle persone presenti, meno il singolo si sentirà chiamato in causa e meno tenderà ad intervenire. Questo sulla base di un ragionamento del tipo: "Siamo in tanti, perché dovrei intervenire proprio io?", oppure come reazione al **confronto con il comportamento degli altri**. Se nessuno interviene per prestare aiuto, l'aiuto stesso appare come meno necessario o forse inopportuno. Inoltre, quando si tratta di prestare aiuto in situazioni di emergenza, l'intervento può avere conseguenze pesanti anche per il soccorritore, sia a livello fisico (intervenire per aiutare delle persone aggredite può portare a diventare a nostra volta soggetti a un'aggressione) che emotivo.

Aiutare non appare dunque più automatico dell'aggredire, anche se spesso si presta aiuto alle persone in difficoltà sulla base di un impulso all'azione, ma in genere il comportamento altruistico, così come tutti i comportamenti sociali dell'uomo, dipendono in gran misura **dall'influenza del contesto sociale e della situazione specifica**.

Altruismo e logica di gruppo

PER UN APPROFONDIMENTO:

- F. Dogana, *Le parole dell'incanto*, Franco Angeli, Milano, 1990. Un viaggio all'interno del microcosmo della parola con lo scopo di riscoprirne le potenzialità e le risorse.
- F. Dogana, *Psicopatologia dei consumi quotidiani*, Franco Angeli, Milano 1993. Esaminando i comportamenti abituali di consumo il libro si propone di mettere in luce l'irrazionalità di alcuni atteggiamenti e comportamenti attuati dagli individui nei confronti di tali oggetti.
- E. Scabini (a cura di), *L'organizzazione famiglia tra crisi e sviluppo*, Franco Angeli, Milano 1994.

Il libro, partendo da una rivisitazione dei settori della psicologia sociale che si sono occupati della famiglia, si propone di arrivare a leggere gli elementi specifici che analizzano le varie fasi del ciclo di vita della famiglia stessa.

SCHEMA RIASSUNTIVO

IL LINGUAGGIO E LA COMUNICAZIONE	<p>La lingua e la sua struttura</p> <ul style="list-style-type: none"> – I fonemi – I morfemi – Regole sintattiche <p>La comprensione e la produzione del linguaggio</p> <ul style="list-style-type: none"> – La disposizione delle parole nelle frasi – Le relazioni delle parole con i concetti – Gli enunciati – Le affermazioni – Le massime di Grice <p>Linguaggio e pensiero</p> <ul style="list-style-type: none"> – L'ipotesi della relatività linguistica
L'INTERAZIONE SOCIALE	<p>L'uomo come essere sociale</p> <ul style="list-style-type: none"> – Bisogno di affiliazione – Rapporto tra affiliazione e ansia <p>L'attrazione interpersonale</p> <ul style="list-style-type: none"> – L'importanza di: vicinanza, somiglianza, attrazione fisica, reciprocità – L'amore
GLI ATTEGGIAMENTI	<ul style="list-style-type: none"> – Atteggiamenti e conseguenze – Opinioni e comportamento – La previsione dei comportamenti <p>La formazione degli atteggiamenti</p> <ul style="list-style-type: none"> – L'esperienza – I genitori – I coetanei – Gli strumenti di comunicazione <p>La modificabilità degli atteggiamenti</p> <ul style="list-style-type: none"> – Teoria dell'equilibrio – Teoria della dissonanza
STEREOTIPI E PREGIUDIZI	<p>Stereotipi</p> <ul style="list-style-type: none"> – Generalizzazioni approssimative o strategie mentali? – L'importanza della cultura – Come nascono gli stereotipi <p>Pregiudizi</p> <ul style="list-style-type: none"> – Opinioni preconcepite – Pregiudizi e appartenenza a gruppi – Modificazioni del comportamento – Come eliminare i pregiudizi
AGGRESSIVITÀ E ALTRUISMO	<p>L'aggressività e le sue cause</p> <ul style="list-style-type: none"> – Aggressività ostile – Aggressività strumentale – L'aggressività per il comportamentismo – L'aggressività per Lorenz – Teoria della frustrazione-aggressività – Teoria dell'apprendimento sociale – L'aggressività in psicoanalisi <p>L'altruismo</p> <ul style="list-style-type: none"> – Le norme sociali – L'empatia – La diffusione di responsabilità – Influenza del contesto sociale

6 La psicologia evolutiva

La psicologia dello sviluppo si propone l'affascinante compito di indagare la nascita e l'evolversi delle finzioni cognitive, emotive, relazionali dell'uomo. In questo capitolo andremo a ricostruire la nascita di questa branca della psicologia, considereremo le principali posizioni teoriche sullo sviluppo infantile, per poi soffermarci sull'apprendimento del linguaggio, lo sviluppo percettivo e motorio, quello cognitivo e quello sociale.

6.1 La nascita della psicologia evolutiva

La psicologia dello sviluppo è la **branca della psicologia che studia l'uomo nel periodo del suo sviluppo**; pur derivando dalla psicologia generale può vantare una sua autonomia, nonostante mantenga molti collegamenti con la filosofia, la pedagogia, l'etologia, la sociologia, la biologia.

I primi autori a interessarsi dell'età evolutiva furono prevalentemente filosofi, medici, educatori, religiosi, che nel '700 incominciarono a interessarsi alle caratteristiche intrinseche dei bambini e ai metodi migliori per allevarli. **J. Locke**, ad esempio, riteneva che la mente del bambino fosse paragonabile a una tabula rasa, e che lo sviluppo infantile dipendesse esclusivamente dall'esperienza e dall'educazione. Secondo **Rousseau**, invece, il bambino è dotato di un sentimento morale innato e partecipa attivamente al processo evolutivo interagendo con l'ambiente.

Nella seconda metà del Settecento si cominciò a considerare il bambino come oggetto di uno studio da compiersi soprattutto attraverso l'**osservazione**: nel 1774 **J. H. Pestalozzi** pubblicò una serie di appunti ricavati dall'osservazione diretta dello sviluppo di suo figlio, nel 1778, invece, **Tiedemann** scrisse una sorta di diario sul comportamento infantile. Ma l'apporto più significativo in questa direzione fu dato da **C.R. Darwin** che nel 1877 pubblicò sulla rivista "Mind" un articolo intitolato *Schizzo biografico di un bambino*, che traeva spunto dalle osservazioni delle prime fasi di sviluppo di suo figlio. Si trattava tuttavia, per tutti i casi riportati, di descrizioni specifiche e difficilmente generalizzabili; lo studio sistematico di gruppi sempre più numerosi di bambini ebbe inizio solo verso la fine dell'Ottocento grazie allo psicologo americano **G.S. Hall**, il quale adottò i **questionari** come nuova tecnica per indagare il contenuto della mente in-

Lo studio dell'uomo nel suo periodo di sviluppo

Le origini nel Settecento

Il metodo osservativo

Il metodo dei questionari

fantile. I suoi questionari potevano essere utilizzati da più persone e permettevano, attraverso una serie di domande specifiche, di ottenere informazioni sul comportamento, sugli atteggiamenti e sugli interessi dei bambini e degli adolescenti. **Nel Novecento** lo studio sui bambini è diventato più sistematico e scientifico e si è posto come **obiettivo** non solo la descrizione e la quantificazione dei dati, ma la **spiegazione dei fenomeni descritti e la previsione di eventi futuri**.

6.2 Le principali posizioni teoriche

Attualmente la psicologia dello sviluppo si interessa principalmente dei fattori che determinano lo sviluppo umano, dei processi che stanno alla base dei cambiamenti e dell'origine e della modificazione dei comportamenti.

Generalmente all'interno della psicologia dell'età evolutiva si distinguono tre impostazioni teoriche: la **teoria comportamentista**, o ambientalista, chiamata anche teoria dell'apprendimento o teoria del rispecchiamento meccanico, che comprende sia le impostazioni comportamentiste sia le impostazioni di riflessologi russi; la **teoria genetica**, o organistica, che comprende il pensiero di Piaget, della scuola di Ginevra e di Werner; la **teoria psicoanalitica**, che comprende, oltre al pensiero di Freud, anche quello di Jung, Adler, Klein e Erickson. Le principali differenze tra queste impostazioni riguardano soprattutto le ipotesi di base sulla natura del bambino e sui fini dello sviluppo, i tipi di cambiamento dello sviluppo, i fattori e le modalità dello sviluppo, la presenza di stadi e le caratteristiche della maturazione.

Teoria
comportamentista,
genetica e
psicoanalitica

■ La teoria comportamentista

Secondo la teoria comportamentista (vedi paragrafo 2.6) lo **sviluppo è un processo continuo di apprendimento**; la crescita e il cambiamento sono visti quindi da un punto di vista quantitativo: in questa prospettiva **l'individuo è passivo e diventa ciò che l'ambiente lo fa diventare**.

Il bambino nasce privo di contenuto psicologico e crescendo riflette in sé le conoscenze esterne, conformandosi gradatamente all'ambiente.

Questa teoria si occupa principalmente del **comportamento manifesto** e ritiene che le sue modificazioni dipendano fondamentalmente da due meccanismi: il **condizionamento** e l'**imitazione dei modelli** (per questi concetti vedi paragrafi 3.3 e 3.5).

Adattamento e
imitazione di modelli

LA PASSIVITÀ NEL BAMBINO SECONDO IL COMPORTAMENTISMO

Datemi una dozzina di bambini sani, ben formati, inseriti in un ambiente come intendendo io e vi garantisco che, dopo averlo preso a caso, farò di ognuno di essi uno specialista a piacere – un medico, un avvocato, un artista, un manager oppure per-

fino un mendicante o un ladro – a prescindere dal suo talento, dalla sua vocazione, dalle tradizioni della sua famiglia e dalle sue attitudini, tendenze, capacità.

J.B. Watson, *Antologia di scritti di psicologia*, Il Mulino, Bologna 1977

■ La teoria genetica

Per il comportamentismo il corso dello sviluppo è dunque continuo, le modificazioni e i progressi sono graduali e seguono un andamento regolare. **La teoria genetica ritiene invece che la crescita e lo sviluppo siano discontinui e che il cambiamento sia soprattutto qualitativo. L'individuo è concepito come attivo e si sviluppa per mezzo delle sue azioni e dell'esperienza: secondo Piaget e Werner i bambini cercano di comprendere il mondo interagendo attivamente con gli oggetti e le persone e tendono, da una parte, a conservare la propria integrità (sia biologica, sia psicologica), dall'altra a svilupparsi verso uno stadio più maturo, realizzando le proprie potenzialità.**

La teoria genetica si interessa soprattutto allo **sviluppo del pensiero, del ragionamento e della capacità di risolvere i problemi.**

Lo svizzero **J. Piaget**, studioso di zoologia e laureato in scienze, condusse le prime ricerche nel campo della psicologia collaborando con Binet alla costruzione dei test di intelligenza e giunse a proporre una nuova disciplina, denominata **epistemologia genetica**, per la quale fondò a Ginevra nel 1953 un apposito centro studi. Per Piaget la conoscenza fondamentale non è ritrascrizione, ma ricostruzione della realtà attraverso un processo di apprendimento, al fine di permettere all'individuo di adattarsi all'ambiente, ossia di equilibrare esigenze e attese del soggetto conoscente e caratteristiche e richieste dell'oggetto conosciuto. Tale adattamento si realizza attraverso l'**accomodamento** delle strutture mentali, cioè attraverso la loro trasformazione per meglio aderire alla realtà, e l'**assimilazione** di quest'ultima agli schemi mentali posseduti, in una dinamica di continuo superamento degli schemi mentali disponibili al fine di comprendere più adeguatamente gli aspetti della realtà che via via emergono con l'esperienza. In sostanza potremmo dire che il meccanismo che regola l'evoluzione del mondo biologico viene esteso da Piaget anche al mondo mentale: in entrambi i casi ci sarebbe un'interazione tra qualcosa che è dato in partenza, il genotipo per la bio-

Sviluppo come processo discontinuo

Studio dello sviluppo del pensiero

L'epistemologia genetica di Piaget

Accomodamento e assimilazione

Gli stadi evolutivi:
sensomotorio

preoperativo

operativo concreto

operativo formale

logia e la struttura mentale nell'altro caso, e qualcosa che viene incontrato, l'ambiente.

Piaget riteneva che lo sviluppo intellettuale di tutti i bambini sia caratterizzato da **quattro stadi evolutivi: sensomotorio** (si estende dalla nascita ai due anni, ed è caratterizzato dall'impiego delle esperienze sensoriali e motorie come tramite per l'esplorazione e la comprensione del mondo circostante), **preoperativo** (dai 2 ai 6 anni di età il bambino utilizza, per conoscere il mondo, anche il pensiero simbolico, che trova espressione nel linguaggio, ma tale pensiero è ancora essenzialmente egocentrico, in quanto il bambino considera tutto da un unico punto di vista, il suo), **operativo concreto** (comprende il periodo che va dai 7 agli 11 anni e porta con sé la possibilità di comprendere e utilizzare il pensiero logico) e **operativo formale** (inizia a partire dai 12 anni ed è caratterizzato dalla capacità di utilizzare una modalità di pensiero astratto e ipotetico). Nessuno di questi stadi può essere saltato in quanto ogni nuovo stadio si basa su ciò che il bambino ha fatto in quello precedente.

Il meccanismo venne applicato da Piaget anche **all'evoluzione della cultura**, dato che la storia del pensiero umano sembra aver percorso tappe simili a quelle della crescita intellettuale del bambino.

■ La teoria psicoanalitica

La teoria psicoanalitica si interessa principalmente della sfera affettiva e solo in seconda istanza di quella intellettuale e razionale. Per la psicoanalisi i bambini nella prima e nella seconda infanzia vengono determinati nel loro sviluppo da forze biologiche istintuali e da forze sociali; i cambiamenti sono sia quantitativi che qualitativi.

Le quattro fasi:
orale, anale, fallica e
genitale

Anche per Freud esistono delle fasi (vedi paragrafo 7.1) che segnano lo sviluppo del bambino: **fase orale** (riguarda il primo anno di vita del bambino, il maggior piacere proviene dalla

LA SESSUALITÀ NEL BAMBINO

Una caratteristica dell'opinione comune circa l'istinto sessuale è che questo sia assente nell'infanzia e si svegli solo nel periodo della pubertà. Questo, però, non è un semplice errore, ma un errore che ha avuto gravi conseguenze perché è principalmente a quest'idea che noi dobbiamo la nostra attuale ignoranza delle condizioni fondamentali della vita sessuale.

Uno studio completo delle manifestazioni sessuali dell'infanzia rivelerebbe probabilmente i caratteri essenziali dell'istinto sessuale, e ci mostrerebbe il corso del suo sviluppo e il modo in cui le varie fonti lo costruiscono.

S. Freud, *Tre saggi sulla sessualità*, Boringhieri, Torino 1978

FATTORI DELLA COMPrensIONE NEL BAMBINO

Quando un bambino interpreta ciò che noi gli diciamo, la sua interpretazione è influenzata da tre cose almeno (e dai modi con cui queste interferiscono reciprocamente): la sua conoscenza della lingua, la sua valutazione di quello che noi intendia-

mo (com'è indicato dal nostro comportamento non linguistico), e la maniera con cui egli rappresenterebbe a sé stesso la situazione fisica se noi non fossimo presenti.

Donaldson, Come ragionano i bambini, tr. it. Emme Edizioni, Milano, 1979

mucosa orale e dall'alimentazione), **fase anale** (viene attraversata nel secondo-terzo anno di vita, il piacere è concentrato sulla mucosa anale e sul trattenere o espellere le feci), **fase fallica** (si presenta tra il terzo e il quinto anno di vita, contemporaneamente alla nascita del complesso di Edipo – vedi a pagina 127 – quando il piacere è concentrato sull'organo genitale e sull'onanismo) e **fase genitale** (fase che si completa nella pubertà e in cui si accede ai rapporti con l'altro sesso). Ogni fase è quindi contraddistinta da investimenti emotivi in una particolare zona del corpo, che in quel momento costituisce la fonte principale del piacere. Le fasi libidiche anteriori a quella genitale non sono eliminate nella persona adulta, ma di norma si organizzano sotto il primato della genialità. Esse **contribuiscono alla formazione del carattere** – si parla infatti di caratteri orali, anali, fallici – in funzione della prevalente risonanza dei tratti tipici della rispettiva fase.

I caratteri

L'uomo è visto quindi essenzialmente come un essere affettivo e irrazionale, che cresce cercando di controllare il conflitto tra le sue forze istintuali e la realtà. Il fine dello sviluppo è dunque il raggiungimento della maturità emotiva.

■ Le correnti di pensiero più recenti

Gli studi di Piaget sullo sviluppo del bambino sono considerati senz'altro una pietra miliare nella storia della psicologia dello sviluppo. Ricerche successive, condotte da M. Siegal, hanno però dimostrato come utilizzando metodologie di ricerca più sensibili al mondo dei bambini e più attente a rispettare il loro modo di ragionare, **i bambini stessi dimostrassero di non essere soggetti a molti dei vincoli ipotizzati da Piaget, ma di possedere al contrario una competenza concettuale implicita**. In particolare Siegal sottolinea l'importanza di **fattori estrinseci** (l'interesse delle domande, il rapporto instaurato con lo sperimentatore, la particolarità relazionale dei setting di ricerca), **esperienziali** (la novità delle prove impiegate, la posizione di autorità forte assunta dall'adulto che conduce le prove), **linguistici** (impiego di parole non familiari, o utilizzate in contesti par-

Siegal e la competenza concettuale implicita

Bruner e il ruolo
della cultura

Format

Frame

Olson e il linguaggio
come chiave
d'accesso al mondo

ticolari) e **conversazionali** (violazione delle massime di Grice, vedi paragrafo 5.1).

J.S. Bruner, partendo dall'ipotesi che **sia la cultura a formare la nostra impostazione mentale**, fornendoci gli strumenti necessari a organizzare e comprendere il mondo, e che quindi la mente stessa non potrebbe esistere senza una cultura di riferimento, ritiene che l'apprendimento dei bambini vada concepito come culturalmente contestualizzato. I bambini si muoverebbero dunque all'interno di **format** (intesi come insieme di procedure comunicative che permettono al bambino e ai suoi partner scambi finalizzati e intenzionali) che andrebbero a formare contesti interattivi tali da permettere l'apprendimento. Studiando la comunicazione infantile Bruner arriva a definire i **bambini come esseri socialmente competenti**, in grado di stabilire precocemente relazioni, negoziazioni e elaborazioni cognitive. Queste ultime sono facilitate dall'impiego di **frame** (struttura che ordina, dà significato e permette la memorizzazione di un'esperienza) che aiutano il bambino a elaborare in modo significativo e comunicabile il suo rapporto con la realtà, e ad assimilare convenzioni. L'istruzione e l'educazione non dovranno quindi essere indirizzati a far acquisire competenze o conoscenze, ma a produrre una reale comprensione del mondo.

Per **Olson** invece è il **linguaggio la chiave di accesso dei bambini al mondo** che li circonda, e dare un senso all'interazione con gli altri. Le capacità socio-linguistiche dei bambini vengono sviluppate soprattutto **dall'alfabetizzazione, vista come possibilità per riflettere sul linguaggio stesso**. Siccome Olson vede un forte **collegamento tra il pensiero e la parola**, egli postula che questa riflessione sul linguaggio sfoci spontaneamente nell'acquisizione di nuove **abilità riflessive** che investiranno sia il linguaggio che il pensiero. La scrittura, in particolare, favorirà la nascita del **pensiero critico**, stimolando il confronto tra quanto viene detto, quanto viene inteso, e quanto viene capito, e portando poi a un confronto tra conoscenze e credenze.

6.3 L'apprendimento del linguaggio

È facile notare con quanta facilità i bambini apprendano il linguaggio, senza ricevere, se non saltuariamente, insegnamenti specifici e diretti da parte degli adulti. Questo è dovuto al fatto che essi nascono già con forti predisposizioni, a livello di percezione di suoni e stimoli e di capacità interattive, volte a favorire l'apprendimento del linguaggio. Ad

esempio, i **neonati** sono particolarmente sensibili alla voce della madre, e, più in generale, tendono ad orientare testa e sguardi verso fonti da cui proviene la voce umana. A **tre mesi** sono già in grado di riconoscere la voce dei genitori e distinguere fonemi differenti. Infatti i bambini imparano prestissimo a distinguere i suoni che appartengono alla loro lingua e suoni “non linguistici”, apprendono che le cose hanno dei nomi, così come le persone, e, soprattutto, **comprendono l'esistenza di un'intenzione comunicativa**, apprendono cioè come il linguaggio sia utilizzato per comunicare qualcosa. Tali abilità sono alla base delle **competenza comunicativo-linguistica** dei bambini.

Comprensione dell'intenzione comunicativa del linguaggio

I bambini dunque dimostrano una notevole competenza innata nella percezione del linguaggio, ma alla nascita si trovano invece svantaggiati per quanto riguarda la possibilità di produrre suoni linguistici: infatti l'apparato vocale dei neonati non è strutturato in modo da poter emettere tali suoni. È solamente **dopo i quattro mesi** che il bambino inizia a produrre le cosiddette **lallazioni**, suoni molto semplici, dati dall'associazione consonante-vocale, che saranno poi seguite dal **gergo espressivo**, meno ripetitivo rispetto alle lallazioni e caratterizzato da intonazioni che rispecchiano quelle del linguaggio adulto. Si passa poi alle prime parole.

Lallazioni e gergo espressivo

Naturalmente **prima di poter imparare** e quindi riprodurre **una parola** il bimbo deve essere in grado di **riconoscerla e associarla correttamente al suo significato**. Questa operazione è facilitata dall'atteggiamento verbale che spontaneamente gli adulti assumono quando parlano con dei bambini piccoli (si parla lentamente, usando frasi brevi e semplici, con molte domande, separando molto distintamente le parole tra loro), questa modalità linguistica, volta appunto a facilitare il compito dei bambini di riconoscere le singole parole all'interno della frase, comune a tutte le lingue e a tutte le culture, si chiama **maternese**.

Il maternese

Quando i bambini iniziano effettivamente a utilizzare le parole queste assumono il significato di un'intera frase, e vengono pertanto chiamate olofrasi. Con il termine **olofrase** si intende dunque un'espressione tipica del linguaggio infantile formata da una sola parola che vuole significare concetti (**protodichiarativa**) o richieste (**protorichiestiva**) che un adulto esprimerebbe con una frase più o meno complessa; di conseguenza a seconda dell'intonazione, delle circostanze e della gestualità che l'accompagna, una stessa parola può assumere significati diversi. Ad esempio, “*ate*” può significare “Voglio del latte”, oppure, indicando il contenitore del latte, “Guarda là c'è il latte”.

L'olofrase

La formazione delle
categorie mentali

Naturalmente per poter utilizzare le olofrasi i piccoli devono essere prima in grado di comprendere il significato delle parole che impiegano. Come riescono i bambini ad associare a una parola il suo esatto significato? Essi si basano in primo luogo sulle indicazioni dei genitori, che indicano oggetti, animali, persone, situazioni connotandoli con il loro nome. Sulla base di queste indicazioni i bambini si formano delle **categorie mentali**, inizialmente abbastanza vaste che poi, sulla base dell'esperienza diventeranno sempre più definite (ad esempio, un bambino piccolo potrà utilizzare la parola "cane" o "bau" per riferirsi a ogni tipo di animale che cammina su quattro zampe, ed è peloso); in una seconda fase (dopo i tre anni) i bambini sono in grado di apprendere nuove parole anche per **deduzione**, o **sulla base delle conoscenze linguistiche già apprese** (per cui, ad esempio, tramite similitudini e confronti con parole già note).

Il linguaggio
telegrafico

I genitori, arricchendo e riformulando le frasi implicate dal bambino con le loro protodichiarazioni e protorichieste preparano anche la strada all'impiego di due o più parole associate. Questo impiego più avanzato del linguaggio avviene attorno alla metà del secondo anno di vita. I bambini iniziano allora ad impiegare quello che viene definito **linguaggio telegrafico**, utilizzando frasi composte da due o tre parole e collegate da una grammatica piuttosto semplificata ma che rispecchia comunque le regole generali della lingua naturale in cui il bambino è inserito. Ad esempio un bambino per chiedere del latte dirà "oio ate" [voglio latte] piuttosto che "ate oio", utilizzando dunque l'ordine corretto: verbo, complemento oggetto proprio della lingua italiana. Questo passo è fondamentale perché i bambini possano passare **all'apprendimento della sintassi**, che viene appresa sperimentando le regole che vengono assimilate dall'ascolto della conversazione degli adulti: appena un bambino "scopre" una regola tende ad applicarla sempre, anche in caso di irregolarità (di cui può non essere ancora a conoscenza), l'uso e le correzioni da parte degli adulti lo porteranno a fare l'uso migliore di questa tendenza spontanea alla **generalizzazione grammaticale**. È anche importante notare come, osservando le **correzioni** che gli adulti apportano alle prime frasi dei bambini, si riscontra una maggiore tendenza a correggere le frasi che non sono vere piuttosto che quelle che sono vere ma non sono corrette grammaticalmente o sintatticamente: questo vuol dire che le regole di induzione che il bambino evidentemente applica nel processo di apprendimento del linguaggio si poggia non solamente su

L'apprendimento
della sintassi

La generalizzazione
grammaticale

feedback esterni ma anche su meccanismi cognitivi interni, probabilmente innati.

L'ultima competenza che il bambino acquisisce è la **competenza conversazionale**: la capacità cioè di comprendere e utilizzare le regole condivise che regolano una conversazione (rispettare i turni di eloquio, utilizzare uno stile indiretto per le richieste, applicare elementari regole di cortesia, adattare il proprio linguaggio per renderlo pari alle caratteristiche del destinatario, sforzarsi di adottare il punto di vista dell'altro quando si dialoga). I bambini dimostrano di avere una minima competenza sociale nella conversazione, riuscendo ad esempio, a modificare il modo di rivolgersi a un adulto o a un loro coetaneo già verso i 5 anni.

La competenza conversazionale

6.4 Lo sviluppo motorio e percettivo

Come Piaget aveva ben evidenziato nei suoi studi **le competenze motorie dei neonati comprendono per lo più riflessi**, quali il ruotare la testa quando stimolati, l'afferrare, il respirare, la suzione. Ma già a partire dal **secondo-terzo mese di vita**, contemporaneamente allo sviluppo delle aree sensorimotorie della corteccia cerebrale, **le azioni diventano progressivamente sempre più volontarie**. Ad esempio, i neonati sono in grado di sollevare e girare la testa ma non i piedi, ma già a 6 mesi un bambino in media è in grado di stare seduto da solo, a 9 mesi cammina con un appoggio e a 14 mesi è in grado di camminare da solo.

Dal riflesso alle azioni volontarie

Nei primi anni di vita le **capacità motorie** che i bambini sono in grado di controllare sono **inizialmente grossolane** (spingere e manipolare grossi oggetti, rotolarsi, arrampicarsi, saltare...), ma l'apprendimento di capacità più raffinate quali utilizzare posate, allacciare bottoni, disegnare con matite e pennarelli avviene in un arco di tempo piuttosto breve. I tempi di acquisizione di tali abilità dipendono in parte da fattori genetici (bambini con gravi deficit avranno grandi difficoltà ad apprendere abilità motorie raffinate) ma sono anche influenzate fortemente dall'ambiente di sviluppo: un ambiente maggiormente ricco di stimoli sarà palestra ideale per lo sviluppo motorio dei bambini.

L'acquisizione delle capacità motorie

Lo **sviluppo percettivo** avviene sulla base di una **sequenza fissa**, stabilita a livello genetico. È infatti facile notare come i neonati dimostrino una tendenza a guardarsi attorno e una notevole abilità nel **discriminare gli stimoli** (preferendo i contorni, gli angoli e i margini). Inoltre i neonati dimostrano anche una spiccata tendenza a **preferire il volto umano** a qualsiasi altra configurazione, sia perché è ricco di con-

Lo sviluppo percettivo

La preferenza per il volto umano

torni ben delineati e di contrasti cromatici, sia anche perché questa tendenza innata presenta una chiara valenza adattiva per la sopravvivenza della specie.

Intorno ai **2-3 mesi**, con lo scomparire (come abbiamo visto a proposito dello sviluppo motorio) di alcuni dei riflessi innati, anche le abilità percettive subiscono dei cambiamenti: la **visione comincia a migliorare** (portando a una maggiore definizione e procione nel percepire gli stimoli luminosi), e le preferenze visive vanno in direzione di **stimoli sempre più complessi**.

6.5 Lo sviluppo emotivo

Processi biologici automatici

Il sistema emotivo è presente nei bambini fin dalla nascita, in quanto si basa su **processi biologici precodificati e automatici** che forniscono risposte indispensabili per la sopravvivenza dell'individuo. Essenzialmente le reazioni emotive riscontrabili alla nascita consistono in reazioni edoniche sulla bipolarità piacere-disgusto a livello gustativo, a reazioni di trasalimento in risposta a stimoli sonori o luminosi particolarmente forti o improvvisi, manifestazioni di sconforto in presenza di stimolazioni dolorose. Terminato, più o meno in corrispondenza del secondo mese di vita, questo primo periodo, **l'espressione e la gestione dell'emotività assume gradatamente livelli più articolati e sofisticati**, seguendo sempre una precisa sequenza evolutiva.

Capacità di esprimere l'emotività

Tra i due mesi e l'anno di vita i bambini iniziano ad utilizzare le **espressioni emotive a livello comunicativo e sociale** (valutazione degli stimoli emotigeni e delle loro cause, nonché impiego delle espressioni emotive per manifestare bisogni). Questa gestione di primo livello è un antecedente diretto dell'abilità nel rapportarsi e far fronte agli stimoli in maniera che sia coerente con i propri scopi. È in questo periodo che fa la sua comparsa il **sorriso sociale**, attivato dai toni alti dell'eloquio (caratteristici tra l'altro emozioni primarie quali la gioia) e dalla vicinanza di volti umani.

Il sorriso sociale

Espressione facciale delle emozioni

Successivamente fanno la loro **comparsa le espressioni facciali di altre emozioni** quali la **sorpresa** (6/10 settimane), il binomio **gioia-tristezza** e la **rabbia** (3/4 mesi), la **collera** conseguente a un'esperienza frustrante (7 mesi), la **paura** e la **circospezione** davanti a stimoli avvertiti come ambigui, nuovi o pericolosi, e la **paura davanti agli estranei** compaiono prevedibilmente insieme alla locomozione (5/9 mesi).

Le emozioni sociali

L'ultima fase dello sviluppo emotivo del bambino (successivamente al primo anno di vita) riguarda la comparsa di **emozioni sociali** quali la colpa, la vergogna, la timidezza, il di-

sprezzo. Tali emozioni vengono definite “sociali” in quanto al contrario delle emozioni primarie vengono **apprese dal contesto culturale di riferimento** e riguardano la valutazione che il bambino, conseguentemente alle esperienze derivate dalla socializzazione, impara a dare di sé e degli altri. Nei mesi successivi compaiono emozioni più articolate, atte ad esprimere sentimenti complessi e denominate di conseguenza **emozioni miste**.

Le emozioni miste

Sperimentando e imparando a confrontarsi con le espressioni emotive e gli stimoli emotigeni il bambino può essere considerato un soggetto emotivamente e affettivamente competente a tutti gli effetti.

6.6 Lo sviluppo sociale

La preferenza innata che abbiamo incontrato poco sopra parlando dello sviluppo percettivo che porta i neonati a preferire il volto umano rispecchia chiaramente una **predisposizione dell'essere umano alla socialità**. Nella stessa direzione porta un fenomeno riscontrabile intorno alle 8 settimane: il cosiddetto **sorriso sociale** (i bambini tendono a sorridere quando vedono un volto umano, o sentono una voce umana caratterizzata da toni alti, concentrando la loro attenzione su di esso, e incoraggiando quindi gli adulti a stargli vicino).

La predisposizione alla socialità

Le ricerche hanno tuttavia dimostrato come questa predisposizione innata non sia sufficiente in sé e per sé a garantire uno sviluppo armonico del bambino a livello sociale, se non è affiancata da un'adeguata stimolazione a livello ambientale: infatti è stato dimostrato come bambini istituzionalizzati, ai quali venivano fornite tutte le cure necessarie a livello fisico, ma che non venivano mai coccolati non riuscivano a crescere in maniera normale, e spesso erano soggetti a stati di depressione profonda che in alcuni casi portava anche alla morte. **Harlow** condusse esperimenti **sull'im-**

EMOZIONI E SVILUPPO SOCIALE

[...] le emozioni possono essere considerate come l'origine stessa della socialità e la cerniera tra l'organico, lo psichico e il sociale. Infatti, le emozioni costituiscono un sistema che interagisce con gli altri sistemi psichici, in grado di fornire informazioni sullo stato dell'organismo nell'affrontare le mutevoli e imprevedibi-

li condizioni dell'ambiente, nonché di organizzare il sistema regolativo (espressivo e comportamentale) per far fronte alle richieste provenienti dal medesimo ambiente.

L. Anolli, Tratto da *Lo sviluppo emotivo precoce*, R. Cortina, Milano 1995

Attaccamento
infantile e sviluppo
armonico

La necessità dei
contatti fisici

Le ricerche
sull'attaccamento
dei bambini

portanza dell'attaccamento infantile per un armonico sviluppo sociale utilizzando come soggetti dei suoi esperimenti delle scimmiette. I suoi studi dimostrarono che la mancanza di una figura materna portava i piccoli di scimmia a comportamenti altamente disfunzionali, simili a quelli dei bambini autistici.

I bambini hanno dunque bisogno di contatti fisici per poter sviluppare nel percorso di crescita dei buoni legami emotivi e sociali. Ricerche hanno però dimostrato che a volte un buon rapporto con i coetanei può in certi casi permettere di recuperare, almeno in parte, carenze affettivo-sociali vissute dai bambini nella primissima infanzia.

Altre importanti ricerche sull'attaccamento infantile sono state svolte da **J. Bowlby e Ainsworth**, che sono giunti ad individuare diverse tipologie di attaccamento date essenzialmente dal comportamento della madre, o dell'adulto di riferimento, nei confronti del bambino (per queste distinzioni si rimanda vedi paragrafo 4.1). Studiando gli istinti che portano alla nascita di un **attaccamento nei bambini**, Bowlby e Ainsworth hanno individuato delle fasi: nel corso del primo anno di vita i bambini si configurano quali esseri sociali, intorno ai 6 mesi si presenta il fenomeno del sorriso sociale, di cui abbiamo parlato poco sopra, a partire dal sesto mese di vita i bambini sviluppano un vero e proprio attaccamento nei confronti della persona che li accudisce. Questo legame affettivo solitamente dura nel tempo ed è caratterizzato da un forte **dolore in occasione di separazioni** dall'oggetto del legame. Questo dolore, che assume connotazioni di angoscia nel primo anno di vita, comincia a diminuire sensibilmente attorno ai 2 anni.

PER UN APPROFONDIMENTO:

- P. Di Blasio (a cura di), *Contesti relazionali e processi di sviluppo*, R. Cortina editore, Milano 1995.

Le teorie, le modalità e i processi di sviluppo, per far emergere le diverse accezioni di contesto e le dimensioni che favoriscono l'evoluzione dell'individuo.

- O. Liverta Sempio, A. Marchetti (a cura di), *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e teorie della mente*, R. Cortina Editore, Milano 1995.

Il volume presenta una serie di recenti contributi dei più importanti studiosi a livello internazionale inerenti il tema dello sviluppo della conoscenza e la nascita delle teorie della mente.

- J. Piaget, B. Inhelder, *La psicologia del bambino*, Einaudi, Torino 1970.
- La sintesi puntuale e precisa del lavoro di Piaget.

SCHEMA RIASSUNTIVO

LA NASCITA DELLA PSICOLOGIA EVOLUTIVA	<ul style="list-style-type: none"> – Locke – Rousseau – Pestalozzi – Tiedemann – Darwin – Hall
LE PRINCIPALI POSIZIONI TEORICHE	<p>La teoria comportamentista</p> <ul style="list-style-type: none"> – l'individuo è passivo e diventa ciò che l'ambiente lo fa diventare – il condizionamento e l'imitazione dei modelli <p>La teoria genetica</p> <ul style="list-style-type: none"> – Individuo attivo – Sviluppo del pensiero – Piaget: l'epistemologia genetica e i quattro stadi evolutivi <p>La teoria psicoanalitica</p> <ul style="list-style-type: none"> – Freud e le fasi libidiche – L'uomo come un essere affettivo e irrazionale <p>Le nuove correnti di pensiero</p> <ul style="list-style-type: none"> – Siegal – Bruner – Olson
L'APPRENDIMENTO DEL LINGUAGGIO	<ul style="list-style-type: none"> – L'intenzione comunicativa – Le lallazioni – Il gergo espressivo – Il maternese – Le olofrasi – La formazione di categorie mentali – Il linguaggio telegrafico – Apprendimento della sintassi – Competenza comunicazionale
LO SVILUPPO MOTORIO E PERCETTIVO	<ul style="list-style-type: none"> – I riflessi innati – Lo sviluppo e l'affinamento delle capacità motorie – La discriminazione degli stimoli – La preferenza per il volto umano
LO SVILUPPO EMOTIVO	<ul style="list-style-type: none"> – La base innata – L'evoluzione della gestione ed espressione delle emozioni – Sorriso sociale – La comparsa delle emozioni primarie – La comparsa della paura – La comparsa delle emozioni sociali – La comparsa delle emozioni miste
LO SVILUPPO SOCIALE	<ul style="list-style-type: none"> – La predisposizione alla socialità – Harlow e il rapporto tra attaccamento e sviluppo armonico – Bowlby e Ainsworth e gli studi sull'attaccamento dei bambini

7 La psicologia clinica

Vasto e complesso è il campo di analisi e di applicazione della psicologia clinica. Nel presente capitolo partiremo da **un'analisi della figura e del lavoro di Freud**, padre della psicoanalisi, per poi analizzare gli **esponenti delle altre principali scuole di pensiero** collegate alla psicoanalisi o alla psicoterapia. Il capitolo si concluderà con un breve excursus sulle caratteristiche e le differenze tra **nevrosi e psicosi**, con particolare attenzione ai **fenomeni depressivi** e alla **schizofrenia**.

7.1 Freud e la psicoanalisi

Freud iniziò la sua carriera come **medico neurologo**: dopo la laurea in medicina nel 1881 lavorò nel laboratorio del fisiologo Buercke, poi nell'ospedale generale di Vienna con lo psichiatra Meynert, ottenendo nel 1885 la libera docenza in **neuropatologia**. Nell'inverno 1885-86 seguì le lezioni di Charcot a Parigi (vedi paragrafo 7.4).

■ Le tappe storiche

Tornato a Vienna, aprì uno studio privato, occupandosi in particolare di malati di nevrosi e **collaborando con J. Breuer agli Studi sull'isteria** (1892-95). Attraverso la cura della nevrosi, nonché l'analisi di sé e dei propri sogni (che iniziò nel 1897, spinto anche dai turbamenti seguiti alla morte del padre), **nell'ultima decade dell'Ottocento pose le basi della psicoanalisi**. *L'interpretazione dei sogni*, uscita nel 1899 ma datata 1900 quasi a voler dare un'impronta al nuovo secolo, lo rese poco per volta noto a un più vasto pubblico. A partire dal 1902 le riunioni del mercoledì in casa sua raccolsero un gruppetto di seguaci viennesi, cui poi si unirono Jung, Jones, Abraham, Ferenczi. Ebbe così inizio il processo di diffusione mondiale della psicoanalisi: nel 1909 con Jung compì un giro di conferenze negli USA; nel 1910 fondò con i discepoli l'Associazione Psicoanalitica Internazionale, che fu presieduta da Jung, "erede" da lui designato. Nel 1913 drammatica fu la rottura con Jung per contrasti teorici e di personalità, dopo quella con Adler nel 1911. Dal canto suo, Freud continuò la ricerca, volta ora a sistemare i concetti fondamentali della disciplina, della quale offrì una sintesi nelle **lezioni tenute dal 1915 al 1917 all'università di Vienna**. Nel dopoguerra riformulò le basi teoriche della psicoanalisi

L'interpretazione dei sogni

L'Associazione
Psicoanalitica
Internazionale

e, tornando alla sua prima vocazione filosofica, elaborò le **linee di una visione psico-cosmica (imperniata sulla lotta tra vita e morte)**. Nel 1923 apparvero i primi segni del cancro al palato che lo avrebbe portato alla morte. Negli ultimi anni di vita si misurò con i grandi temi della cultura, della società, della religione, confrontandosi in particolare, lui ateo, con le sue origini ebraiche (*L'uomo Mosè e la religione monoteista*, 1938). Con l'avvento del nazismo le sue opere furono bandite e nel 1938 riparlò a Londra, dove morì nel 1939.

■ L'inconscio

Tra il 1886 e il 1892, dopo l'incontro con J. M. Charcot, Freud maturò un nuovo paradigma esplicativo e una nuova tecnica di cura. **Le nevrosi non sono tanto malattie funzionali** senza base anatomopatologica, come voleva Charcot, né sono dovute, come riteneva Breuer, all'accumulo di energia non scaricata; sono invece **causate da rappresentazioni mentali sentite come inaccettabili**: con esse il soggetto è in conflitto e le respinge nell'inconscio, da dove riemergono come sintomi nevrotici. Freud ritenne dapprima che tali rappresentazioni rinviassero ad eventi traumatici reali (seduzioni sessuali subite nell'infanzia), poi pensò fossero mere fantasie. Ai fini della cura pertanto era necessaria la **presa di coscienza delle rappresentazioni rimosse, guadagnata attraverso una narrazione condotta con libere associazioni**.

Nelle parole di Freud, la **scoperta dell'inconscio** è la terza ferita inflitta al narcisismo umano: con Copernico l'uomo non è più al centro dell'universo, con Darwin non è creato direttamente da Dio, con la psicoanalisi non è più padrone in casa propria. Si distinguono un **inconscio descrittivo**, per cui si dicono inconscie le rappresentazioni non disponibili a seguito della rimozione, e un **inconscio topico**, cioè una sottostruttura della psiche – accanto alla coscienza e al pre-conscio – definita da certi processi e da certe leggi. L'**inconscio** studiato da Freud presenta una serie di tratti salienti. È caratterizzato da **dinamicità e conflittualità**, in quanto è sede di processi causativi quali le pulsioni e i desideri, e insieme effetto di processi difensivi quali le **rimozioni**. **Si pone come alterità rispetto alla coscienza** nel senso di essere un'altra scena, un altro soggetto: non è il livello di psichicità meramente preliminare alla coscienza, ma vi si spiegano processi che interferiscono direttamente sulle attività coscienti (imago, fantasmi, complessi). Un ulteriore tratto saliente è l'**autonomia**: l'inconscio ha una propria logica, o legalità, quella del **processo primario**, processo regolato dal principio del piacere: consiste nel fatto

Cause mentali delle nevrosi

La scoperta dell'inconscio

I caratteri dell'inconscio

Le rimozioni

Il processo primario

che le eccitazioni – pulsioni, desideri – tendono alla scarica immediata, cioè al piacere (tramite l'azione nel mondo esterno, o l'allucinazione, come nel sogno); la pulsione, poi, sposta l'investimento da un contenuto mentale (rappresentazione) all'altro, dando luogo ai fenomeni confusivi della **condensazione** di più rappresentazioni e dello **spostamento** da una rappresentazione all'altra. L'inconscio infine è caratterizzato **dall'infantile che permane nell'adulto**.

La questione della natura dell'inconscio è stata motivo di divergenza tra le varie tendenze psicoanalitiche: la scuola della **Klein** lo vede come un **contenitore di oggetti** (mondo interno) che poi si esprimono simbolicamente nelle varie attività coscienti (mondo esterno); la **psicologia dell'Io** insiste sugli **aspetti energetici e pulsionali** dell'inconscio, come nettamente separati e in conflitto con l'Io; la **scuola di Lacan** ne vede la struttura e il funzionamento in analogia con quelli del **linguaggio** (l'inconscio è "il discorso dell'Altro"). Per **Jung** l'inconscio individuale riflette le strutture **dell'inconscio collettivo**: ben lungi dall'essere il primitivo, difettoso rispetto alla coscienza e alla ragione, l'inconscio è fonte di creatività, di vitalità, collegandosi con gli archetipi e i miti dell'umanità, e l'Io dunque non può non attingere ad esso. In altri indirizzi l'inconscio perde di rilevanza nella misura in cui si insiste sulla funzione di integrazione dell'Io e sull'idea di uno sviluppo lineare, non conflittuale della psiche (psicologia del Sé di Kohut).

Il dibattito
dell'inconscio

SIGNIFICATO INCONSCIO DI UN COMPORTAMENTO INFANTILE

I bambini dall'età di circa sei anni in poi sono attratti invariabilmente da ogni sorta di magia e di superstizione. Una superstizione comune tra i bambini di città è quella secondo cui "porta sfortuna" posare il piede sulle fessure del lastricato di un marciapiede. Questi bambini, camminando su un marciapiede, compiranno sforzi più o meno intensi, metà per scherzo e metà seriamente, per evitarne gli interstizi. Se si volesse essere certi del significato inconscio di questa superstizione per un particolare bambino, bisognerebbe applicare a quel bambino il metodo della psicoanalisi. [...] Tuttavia esistono prove d'altro genere che suggeriscono che vi sia un significato comune, almeno in molti casi, e che consentano un'ipotesi circa la sua na-

tura in genere. Vi è una filastrocca che questi bambini talora cantano, camminando lungo il marciapiede. Le parole sono:

*Step on a crack,
Break your mother's (or father's) back
Step on a line
Break your father's (or mother's) spine.*

[...] Da ciò sembra di poter trarre la ragionevole conclusione che questi siano bambini i cui desideri ostili, e perfino omicidi, concernenti i genitori siano stati rimossi di recente.

C. Brenner, *Breve corso di psicoanalisi*, G. Martinelli Editore, Firenze 1992

*Posa il piede su una fessura/rompi la schiena di tua madre (o di tuo padre)/Posa il piede su una fenditura/rompi la spina dorsale di tuo padre (o di tua madre).

■ La psicoanalisi

Con il termine psicoanalisi Freud volle indicare il **metodo di indagine dei processi psichici, la tecnica di cura delle malattie mentali e la teoria della struttura e del funzionamento della mente da lui elaborati in seguito alla scoperta dell'inconscio.**

Metodo di indagine e tecnica di cura

Come si è visto, il campo di indagine entro il quale Freud a partire dall'ultimo decennio dell'Ottocento elaborò la sua disciplina fu la cura di soggetti nevrotici e in particolare di donne affette da isteria: egli le ritenne malate di "reminescenze", cioè di ricordi legati a desideri per lo più inconsci, che non potevano confessare neanche a sé stesse. Ne derivarono le tesi basilari della psicoanalisi: **esiste una vita psichica inconscia**; le **nevrosi** (e poi le psicosi, vedi paragrafo 7.4) **sono malattie della mente** e non del cervello, come invece voleva la psichiatria dominante al tempo; **esiste un'articolata sessualità anche in età infantile**; lo **sviluppo psichico è caratterizzato dal conflitto tra pulsioni e desideri da una parte e censure** (specie di origine morale) dall'altra: tale conflitto diventa patologico quando il soggetto, anziché risolvere in qualche modo i desideri inaccettabili, li respinge nell'inconscio. Queste tesi vennero confermate e ampliate nei successivi studi sui sogni, sui lapsus e sui motti di spirito. Nata sul terreno della clinica, la psicoanalisi già con Freud coinvolse presto altri campi, intervenendo nella spiegazione di fenomeni artistici, religiosi, antropologici e sociali, diventando di ausilio in ambito pedagogico.

Le tesi basilari della psicoanalisi

È carattere peculiare della psicoanalisi l'ampia **sovrapposizione tra il metodo di indagine e la terapia**: in ambo i casi, distinguendosi dall'ideale positivistico di scienza che riserva all'osservatore una posizione esterna all'oggetto osservato, teorizza apertamente il coinvolgimento emotivo dell'osservatore. Viene pertanto utilizzato proprio il fatto che l'analista sia bersaglio ricorrente di quei desideri e conflitti che stanno alla base dei disturbi del soggetto, riferendosi a tale processo con le espressioni di **transfert-controtransfert**, coppia di termini che indica le interazioni affettive tra l'analizzando e l'analista, e viceversa. In senso lato il transfert è il processo per il quale si sposta su un'altra persona o cosa un moto affettivo in precedenza rivolto a un certo individuo, specialmente dell'ambito familiare. Esso riguarda qualunque trasposizione ed è quindi assimilabile ai processi per cui l'investimento pulsionale si sposta da un oggetto a un altro più neutro quale mezzo adottato inconsciamente per aggirare la **rimozione** o lo **spostamento** – inteso come meccanismo inconscio per il quale il desiderio o la pul-

Sovrapposizione tra metodo d'indagine e terapia

Transfert-controtransfert

Il rapporto analista-paziente

sione, anziché mirare direttamente all'oggetto o alla rappresentazione che possono soddisfarlo, mira a un altro oggetto o rappresentazione, collegato al precedente tramite un qualche nesso associativo. Il nesso può consistere nella parte anziché nel tutto, nel contenuto anziché nel contenitore, nell'effetto anziché nella sua causa e così via. Nel senso più stretto e comunemente usato, il **transfert** **qualifica il rapporto affettivo che l'analizzando instaura con l'analista nel corso della cura**: riproduce nei suoi confronti i desideri, le paure, le aspettative già proprie del rapporto con i genitori. È detto **positivo** quando prevalgono sentimenti affettuosi, **negativo** nel caso di sentimenti ostili. Esso da una parte è una resistenza alla cura, giacché l'analizzando riproduce situazioni patogene, anziché prenderne coscienza con la parola, dall'altra è un mezzo importante di cui l'analista dispone per cogliere il mondo interno del soggetto. Il **controtransfert**, dal canto suo, è la reazione difensiva che può manifestarsi nell'analista a seguito del transfert su di lui; è dovuto ai limiti dell'analista stesso. Recenti teorizzazioni, specie nella scuola della Klein, usano pure il controtransfert come strumento della cura, in quanto la sua analisi sarebbe un mezzo per cogliere le dinamiche presenti in seduta.

Il metodo delle libere associazioni

Propriamente **la psicoanalisi non è un metodo introspettivo**, giacché l'introspezione presuppone un ruolo attivo dell'osservatore: al contrario è richiesto al soggetto di lasciarsi andare al flusso delle idee che gli vengono in mente, **libere associazioni**, tecnica per la quale si lascia correre il pensiero al fine di lasciar emergere immagini inconscie. Già utilizzata nella psicologia introspezionistica, in psicoanalisi è la regola fondamentale per arrivare ai pensieri inconsci. Al soggetto è richiesto di lasciarsi andare, raccontando tutto ciò che gli viene in mente, comprese le cose che ritiene di poco conto, le immagini spiacevoli o imbarazzanti. L'esposizione può consistere in una libera narrazione, oppure può prendere spunto dalle immagini di un sogno, da un lapsus, da un sintomo nevrotico. All'analista è richiesto invece di prestare un'attenzione fluttuante, non centrata sui particolari, così da riuscire a cogliere nel discorso del soggetto quelle espressioni inconsuete, perturbanti, che sono indizi di un altro discorso, inconscio. Compito dell'analista è dunque l'interpretazione dei vissuti narrati dal soggetto, allargandone la comprensione e mettendo in evidenza quei significati che rivelano desideri e rappresentazioni inconsci. **La terapia mira a rendere consapevole il soggetto dei suoi processi inconsci**: la presa di coscienza dovrebbe portare allo scioglimento del conflitto inconscio e del sintomo nevrotico che da quello deriva.

Il fine della terapia

■ Il complesso di Edipo

Una volta guadagnati nella clinica questi tre pilastri della teoria psicoanalitica – la causalità psichica, il carattere conflittuale della psiche (rimozione) e l'esistenza di una parte inconscia – Freud si volse tra il 1897 e il 1905 a spiegare con i nuovi concetti una serie di fenomeni normali. *L'interpretazione dei sogni* oltre a mostrare che il **sogno manifesto esprime desideri censurati**, permise di cogliere i **meccanismi attraverso cui si deformano le rappresentazioni inconscie**, prima di apparire alla coscienza: principalmente la condensazione e lo spostamento. Sono gli stessi meccanismi che Freud mostrò all'opera nella formazione dei lapsus e dei motti di spirito (*Psicopatologia della vita quotidiana*, 1901; *Il motto di spirito*, 1905). Infine l'importanza della sessualità sull'eziologia della nevrosi lo portò a studiare metodicamente le **tappe di sviluppo a partire dalla prima infanzia** (vedi paragrafo 6.2), distinguendo le forme di piacere autoerotico e pregenitale dalla sessualità genitale dell'adulto (*Tre saggi sulla teoria sessuale*, 1905), e individuando un "complesso di Edipo".

In psicoanalisi con il termine **complesso** si indica un **aggregato, totalmente o parzialmente inconscio, di immagini, desideri, sentimenti, che influisce in modo rilevante sulla vita psicoaffettiva del soggetto**. Il termine fu introdotto in psicologia non da Freud ma da Jung nel corso degli studi sull'associazione mentale: facendo associare parole a partire da una parola introduttrice, il soggetto allunga il tempo di risposta quando la parola richiama qualche complesso in cui è emotivamente implicato. La nozione di complesso venne quindi accolta da Freud solo con significati specifici, per il complesso di Edipo e quello di castrazione. **Il complesso di Edipo** (dalla tragedia *Edipo re* di Sofocle), designa la modalità con cui si organizza, dal punto di vista del bambino, la relazione tra bambino, padre e madre. La forma classica, nel bambino maschio, consiste nell'amore sessuale per la madre e nella rivalità col padre. Il complesso di Edipo assume comunque caratteri specifici in ciascuno, appresi nelle prime relazioni con i genitori, verosimilmente sulla base di schemi innati, e si fissa attorno ai tre-cinque anni. I diversi modi con cui si organizza la relazione bambino-madre-padre sono alla base degli sviluppi rispettivamente normali (per cui **il complesso di Edipo fonda l'identità personale** e di ruolo sessuale mediante l'identificazione con il genitore del proprio sesso), nevrotici (in cui in rapporto al genitore dell'altro sesso si ha il conflitto tra l'averlo come oggetto d'amore e l'essere come lui) e perversi (omosessua-

Che cos'è un "complesso"

Il complesso di Edipo e il suo ruolo

lità, in cui prevale l'essere come il genitore dell'altro sesso). Anche nella bambina si afferma un complesso di Edipo, non solo perché nelle fasi precoci la madre è l'oggetto d'amore pressoché esclusivo, ma anche perché l'acquisizione dell'identità sessuale è in rapporto al fallo: in ambo i sessi per Freud è questione di averlo o non averlo (complesso di castrazione). Jung invece ipotizza per la bambina uno specifico complesso di Elettra. Altri complessi appaiono in Freud come articolazioni del complesso di Edipo: il **complesso paterno** allude all'amore-rivalità verso il padre, il **complesso fraterno** alla gelosia rispetto all'amore dei genitori, il **complesso di castrazione** alla punizione temuta a seguito del desiderio incestuoso.

■ La metapsicologia

Negli anni 1911-1925 Freud lavorò per sistemare le osservazioni e le tesi fin allora elaborate, nel quadro di una **visione complessiva dell'apparato mentale**, utilizzando per altro taluni concetti meccanicistici tratti dalla neurofisiologia ottocentesca, sulla quale si era formato. Nella elaborazione di questa metapsicologia distinse **un'area inconscia, una coscienza e una preconsa nella psiche**: tra queste aree avvengono i processi dinamici propri delle pulsioni e della rimozione, promossi in prima istanza dalla libido, l'energia della sessualità (*Metapsicologia*, 1915).

Es, Io, Super-Io

Di conseguenza con *L'Io e l'Es* (1923) propose una nuova, e definitiva, partizione della mente in **Es** (sede delle pulsioni), **Io** (che opera la difesa dalle pulsioni) e **Super-io** (la sede degli ideali e della censura morale, che aveva isolato studiando la depressione e i processi di identificazione).

L'Es

L'**Es** è l'area della psiche sede delle pulsioni e delle rappresentazioni rimosse. Il termine tedesco è intraducibile in italiano, essendo in primo luogo il soggetto grammaticale di verbi impersonali (per esempio *es regnet*, piove), esso era già stato usato come sostantivo da Nietzsche e adottato in psicologia da G. W. Groddeck per designare una forza da cui l'Io è agito. L'Es equivale parzialmente all'inconscio: **tutto l'Es è inconscio, ma non tutto l'inconscio è Es**, perché anche l'Io e il Super-io sono in parte inconsci. Oltre ad essere sede delle pulsioni e delle rappresentazioni rimosse, è pure il **serbatoio della libido**. Geneticamente è la parte arcaica della psiche, dalla quale deriva l'Io in seguito al rapporto con l'ambiente. Il lavoro psicoanalitico si prefigge che l'Io recuperi alla coscienza ciò che prima gli accadeva come estraneo: "**dov'era Es deve diventare Io**", dice Freud. Secondo la concezione di Freud a partire dall'*Io e l'Es* (1923),

L'Io

l'Io è in parte conscio, e come tale è sede della percezione e della coscienza; in parte inconscio, e come tale opera la difesa dalle pulsioni e fa resistenza contro il loro ritorno alla coscienza. Geneticamente derivato dall'Es, la sua funzione è di **mediazione tra la psiche e l'ambiente**: si trova perciò a dover fronteggiare le richieste delle pulsioni e dell'Es da una parte, gli imperativi morali (o pseudo-morali) del Super-io dall'altra. Queste pressioni inconse sull'Io si manifestano come **angoscia**, di cui l'Io è appunto la sede. Va notato che negli scritti anteriori al 1923 Freud insisteva invece sulla genesi dell'Io attraverso gli investimenti narcisistici e i processi di identificazione, oltre che sul suo carattere precario rispetto all'inconscio: polemizzando con Jung, nel 1914 paragonò l'Io al clown Augusto, il pagliaccio che si illude di governare con i propri gesti il circo. L'Io ha un duplice aspetto: **struttura stabile e ben differenziata che coordina il rapporto con la realtà, o al contrario servo di più padroni**. Questa duplicità ha consentito che i concetti freudiani si sviluppassero tanto nella direzione della psicologia dell'Io (vedi paragrafo 7.2), che insiste sulla sua autonomia dalle pulsioni e sul suo essere struttura innata, quanto nella direzione della scuola di Lacan, che insiste sui caratteri narcisistici, illusori dell'Io (o meglio io). In **Jung** (vedi paragrafo 7.2) l'Io è solo la parte conscia della persona, mentre il Sé è il soggetto dell'intera psiche, il centro della persona; fissarsi sull'Io è chiudersi alle possibilità di crescita e di individuazione offerte dal nesso col Sé.

Il Super-io è l'area della mente sede degli ideali, dei valori cui si ispira il soggetto, nonché sede della coscienza morale con funzione di censura sui comportamenti. Il Super-io è **conscio, ma anche inconscio**, come attesta l'ampia gamma di sensi di colpa, affioranti senza un motivo definito o adeguato, presenti in vari quadri patologici. Il Super-io deriva **dall'interiorizzazione dei comandi e della figura dei genitori**; il che accade al tramonto del complesso di Edipo per Freud, mentre per la scuola della Klein già nel primo anno di vita è presente un Super-io precoce. La figura del Super-io raccoglie sia l'aspetto di **modello ideale o ideale dell'Io** (ciò che il soggetto vorrebbe essere), sia quello di **giudice interno**, aspetti che peraltro si richiamano a vicenda.

■ Le pulsioni

La scoperta di nuovi fenomeni caratterizzati dalla **coazione a ripetere** situazioni spiacevoli (il che contrasta con l'idea che la psiche sia messa in moto solo dalla libido e dal principio di piacere) indusse Freud dopo il 1920 a formulare una

La natura della pulsione	<p>nuova teoria delle pulsioni, basata sul conflitto tra pulsioni di vita e pulsioni di morte (<i>Al di là del principio del piacere</i>, 1920).</p>
La pulsione sessuale	<p>Per Freud la pulsione è da intendersi come eccitazione di matrice somatica che promuove i processi psichici, concetto quindi diverso da quello di istinto (con cui le prime traduzioni italiane, seguendo quelle inglesi, l'hanno confusa): la pulsione si esplica in maniera assai plastica, mentre l'istinto ha un rapporto rigido e predefinito con l'oggetto a cui mira. Infatti la pulsione è suscettibile di soddisfarsi attraverso i più disparati oggetti, inoltre può volgersi sulla persona del soggetto e trasformarsi da attiva in passiva (per esempio nel masochismo). La pulsione per eccellenza in questo senso è quella sessuale, della quale Freud mostrò quanto essa possa prescindere nella specie umana dalla finalità riproduttiva e come inoltre ad essa concorrano più pulsioni parziali, in funzione della zona esogena interessata. Freud si riferì alla pulsione sessuale anche con il termine</p>
Libido, sublimazione, narcisismo	<p>di libido: essa è un concetto centrale nelle considerazioni "economiche" di Freud, quelle cioè concernenti il bilancio delle energie in gioco nei processi psichici e la loro quantificazione (uno dei termini più controversi della psicoanalisi). La libido può risultare desessualizzata come nei processi di sublimazione, in cui si rinuncia alla soddisfazione sessuale, e nel narcisismo, in cui investe la propria persona. Non copre per Freud tutto il campo psichico: alla libido si oppongono le pulsioni di autoconservazione (la cui energia Freud chiama "interesse") e le pulsioni di morte, dotate di una specifica energia che qualche discepolo chiamò "destrudo". Nella sua ultima teoria delle pulsioni, nel 1920,</p>
Eros	<p>Freud indica con il termine eros l'insieme delle pulsioni sessuali (che servono alla specie) e quelle di autoconservazione (che servono all'individuo): questi due tipi di pulsioni, in precedenza contrapposti dallo stesso Freud, sono da lui accomunati perché sono pulsioni che operano per la vita e si oppongono alla</p>
Pulsione di morte	<p>pulsione di morte. Jung contestò la connotazione sessuale della libido, che riteneva invece una più generale forma di energia psichica, presente in tutto ciò che è tendenza verso qualcosa: la libido occupa l'intero campo psichico, e la sessualità ne è solo un caso. La divergenza della teoria sulla libido fu tra i motivi di rottura tra Freud e Jung. Si suole scomporre la pulsione in una fonte, cioè la parte del corpo da cui essa origina; una spinta, cioè l'energia di cui si alimenta (libido nel caso della pulsione sessuale) un</p>
Fonte, oggetto, meta delle pulsioni	<p>oggetto, che è ciò attraverso cui si soddisfa (un oggetto reale, ma anche delle mere rappresentazioni, come nel sogno);</p>

e una **meta** che consiste nel soddisfacimento. La natura psichica o somatica della pulsione è questione controversa, ponendosi essa a cavallo tra le richieste del corpo e la soddisfazione tramite la mente. La soluzione proposta da Freud nel 1915 è di ritenere la pulsione di per sé somatica, in quanto è un'eccitazione proveniente dal corpo, mentre a livello psichico essa trova espressione in un elemento ideativo, la rappresentazione (cioè l'immagine dell'oggetto che la soddisfa): quest'ultima propriamente, e non la pulsione, è soggetta ai vari processi psichici di rimozione, condensazione, spostamento e via di seguito.

■ L'interpretazione dei sogni

Merito di Freud, che ritenne il sogno la via dell'inconscio, è di porre la questione del significato del sogno nel contesto dell'economia psichica: il **sogno è necessario all'equilibrio del soggetto**, appagando, sia pure per via di allucinazione, quei desideri inconsci che durante la veglia si ha difficoltà a riconoscere; inoltre serve a difendere il sonno dagli stimoli esterni che lo disturbano (per esempio, il sogno di campane che suonano neutralizza il suono sgradito della sveglia). Infine ricusando il metodo dei libri dei sogni già noti all'antichità (corrispondenza univoca tra un'immagine onirica e un certo significato), **Freud avviò la metodica contestualizzazione del senso del sogno alla personalità del sognatore, utilizzando le associazioni libere**. Il materiale del sogno è spesso dato da stimoli recenti (specie del giorno

Il sogno, via dell'inconscio

UN SOGNO INTERPRETATO DA FREUD

[...] Un'altra volta ero seduto in un vago ferroviario e tenevo in grembo un oggetto dalla forma di un cappello a cilindro, che però era fatto di vetro trasparente. La situazione mi fece pensare subito al proverbio: "Mit dem Hute in der Hand kommt man durchs ganze Land". Attraverso una piccola deviazione il cilindro di vetro mi fece pensare alle reticelle ad incandescenza, e seppi subito che mi sarebbe piaciuto fare una scoperta che mi avrebbe reso ricco e indipendente come il mio connazionale, il dottor Auer von Welsbach, e che mi sarebbe piaciuto viaggiare invece di restare a Vienna. Nel sogno viaggiavo con la mia scoperta, il cappello a forma di cilindro di

vetro, scoperta che in realtà non è ancora di grande uso pratico.

Spesso il lavoro onirico rappresenta nella stessa struttura due idee contrapposte. Così, ad esempio, una donna sognò che portava un grande ramo di fiori, come l'angelo nei quadri dell'Annunciazione. (Questo rappresentava l'innocenza; tra l'altro questa donna si chiamava Maria). D'altra parte il ramo era coperto di grandi fiori bianchi come camelie. (Questo rappresentava l'opposto dell'innocenza, era associato alla Signora delle Camelie).

S. Freud, *Il sogno*, tr. it. in Opere, Boringhieri, Torino 1978

*Se tu vai con il cappello in mano, puoi traversare la terra intera.

La deformazione
inconscia dei sogni

precedente), ma disposti in una trama tale da esprimere desideri inconsci che si riallacciano in ultima analisi alla storia infantile. Il più delle volte tuttavia il desiderio non si traduce direttamente nelle immagini oniriche: **il sogno manifesto** (cioè quello che ciascuno può descrivere) è già il **risultato della deformazione inconscia** (detta **lavoro onirico**) di un contenuto latente (cioè il desiderio censurato), attuata per sfuggire alla censura onirica. Proprio tramite il sogno Freud evidenziò i meccanismi con cui in genere avviene la deformazione dei pensieri espressivi del desiderio: la **condensazione** in una stessa immagine di più significati, lo **spostamento** da un'immagine ad un'altra più neutra, la **raffigurazione in immagini di pensieri astratti**, il **simbolismo**. **L'interpretazione del sogno consiste nel processo inverso, di decostruzione di quei meccanismi.**

Altre interpretazioni
del sogno

Il fatto che Freud stesso si accorgesse che taluni sogni non realizzano i desideri, ma al contrario ripetono situazioni spiacevoli o traumatiche, non toglie che comunque il sogno esprima assetti affettivi rilevanti della vita mentale inconscia. Lo ribadì anche la **Klein** (vedi paragrafo 7.2), che equiparò il gioco dei bambini al sogno. Nella prospettiva di **Jung**, il sogno è rivelatore di un ben più ricco mondo archetipico: non rinvia tanto a desideri arcaici infantili, quanto prospetta indicazioni utili al processo di realizzazione della persona.

7.2 Jung e le teorie neoanalitiche

Prendendo le mosse dalla teoria psicoanalitica di Freud, ma contrapponendosi a essa si sono sviluppate altre teorie delle dinamiche psicologiche del profondo. Le maggiori scuole di pensiero sono quelle che fanno riferimento alla psicologia analitica di Jung, alla psicologia individuale di Adler, alla psicologia dell'Io di Erickson e alle teorie di Melanie Klein.

■ Jung

Fondatore della
psicologia analitica

Lo psichiatra svizzero **Carl Gustav Jung** (1875-1961) è considerato il fondatore della **psicologia analitica**. Laureatosi in medicina nel 1900, entrò come assistente nel prestigioso ospedale psichiatrico di Zurigo, e divenne allievo di J. Bleuler, che aveva individuato nell'ampio genere della demenza i tratti specifici della schizofrenia. Nel 1906 entrò in contatto con Freud e aderì all'Associazione Psicoanalitica Internazionale. Nel 1913 ruppe con Freud, dalle cui teorie psicoanalitiche si discostò nell'interpretazione dell'inconscio e della libido. Anche per contrassegnare il proprio rispetto, co-

munque mantenuto, nei confronti di Freud, Jung chiamò la propria teoria “psicologia analitica”.

Fedele alle teorie di Bleuler, Jung ritiene che **l'inconscio precede la coscienza come una radice, piuttosto che seguirla come conseguenza di una rimozione**. Ciò significa che per comprendere lo psichico non bisogna partire dalla costruzione dell'Io (come voleva Freud), ma dall'inconscio da cui l'Io si genera. **Per Jung “inconscio” non è un luogo psichico come per Freud, ma un aggettivo che designa un insieme di “complessi” o gruppi di rappresentazioni a tonalità affettiva molto elevata, che l'Io può controllare o non controllare** (in questo secondo caso siamo in presenza della schizofrenia quale destrutturazione dei rapporti con la realtà). All'inconscio si accede attraverso approcci metaforici, o figure, quali l'**anima**, che designa la parte femminile nel maschio; l'**animus**, che designa la parte maschile nella femmina; l'**ombra**, che è la parte negativa della personalità e che il soggetto tende a nascondere; la **“persona”**, o maschera, che l'Io assume nelle sue relazioni sociali fino ad identificarvisi quando non è sicuro di sé.

Inconscio non “luogo” ma “aggettivo”

Anima, animus, ombra, persona

Oltre all'inconscio personale, in cui sedimentano le tracce delle esperienze vissute, dimenticate o rimosse, Jung riconosce anche un **inconscio collettivo, in cui resta depositato il patrimonio psicologico dell'umanità**. Con questi termini non si deve però intendere un particolare contenuto comune a tutti gli uomini, ma “forme a priori” dell'immaginazione, disposizioni a fare esperienza in un modo piuttosto che in un altro. Tali sono gli **archetipi** della “grande madre”, o del *puer* o del *senex*, per i quali si decide il modo di fare esperienza in maniera materna, o infantile, o senile.

L'inconscio collettivo

Gli archetipi

La dinamica psichica è concepita da Jung come relazione tra il Sé e l'Io. Con il termine Sé Jung intese l'**unità complessiva della personalità**: “Il Sé non è soltanto il centro, ma anche l'intero perimetro che abbraccia coscienza e inconscio, è il centro di questa totalità, così come l'Io è il centro della mente cosciente”. **Del Sé Jung parlò in due accezioni: come momento iniziale della vita psichica e come sua realizzazione o meta**. Come antecedente dell'Io, il Sé è l'espressione indifferenziata di tutte le possibilità umane: una indifferenziazione mitologicamente espressa dalla divinità rispetto alla quale un giorno l'uomo si era emancipato inaugurando, con la ragione, identità e differenze: questa emancipazione ha consentito all'uomo di uscire dalla notte dell'indifferenziato, dove appunto abita la follia. Come figura ulteriore rispetto all'ambito circoscritto della coscienza razionale, il Sé rappresenta poi il riferimento per una nuo-

Il Sé

L'io

va ricerca di senso volta al recupero di motivi esistenziali rimossi per una adeguata costruzione dell'Io. **La dinamica psichica** in vista dell'autorealizzazione prevede una prima fase di adattamento alla realtà volta alla **costruzione dell'Io**, e una seconda fase di **individuazione** che si articola attraverso le due operazioni della **differenziazione e dell'integrazione**, da considerarsi a livello intrapsichico e interpsichico. Nel primo caso "individuarsi" significa differenziare l'Io dalle istanze psichiche inconce, per passare successivamente a un'integrazione delle parti rimosse che possono concorrere alla crescita dell'Io ormai consolidato. Nel secondo caso individuarsi significa differenziarsi dall'adesione acritica alle forme collettive d'esistenza, per passare poi all'integrazione critica di forme e modelli culturali esistenti, da sostituire a quelli che hanno presieduto per il passato alla crescita e che ora si rivelano insufficienti. **Operatore del processo di individuazione** per Jung è il **simbolo**, che, a differenza di quanto ritiene Freud, non è un segno che rinvia a una cosa nota (campanile = fallo, caverna = contenitore materno ecc.), ma è **ciò che rimanda a qualcosa di fondamentalmente sconosciuto** e per il quale non c'è espressione razionale adeguata.

Il simbolo

Jung scorre nella produzione simbolica individuale e collettiva delle eccedenze di senso rispetto all'insieme dei significati codificati. Da queste eccedenze scaturiscono quelle trasformazioni individuali e collettive in cui si esprime, a livello individuale, il senso di ogni biografia e, a livello collettivo, quello di storia. In tal modo Jung ampliò il concetto di psiche, lo emancipò dallo sfondo naturalistico in cui Freud l'aveva contenuto, **identificando la psiche con le pulsioni dell'uomo in quanto organismo biologico, e in definitiva lo integrò con la nozione di storia**: la storia come modificabilità della psiche in base alle trasformazioni epocali. Da questa esposizione si deduce che per Jung **non esistono contenuti simbolici se non per un inconscio che li instaura**; i simboli sono storici, perché non appena partoriscono il loro significato cessano di essere simboli diventando segni; il simbolo non è un significato, ma un'azione che mantiene in tensione gli opposti; nel simbolo c'è un'eccedenza di senso verso cui si orienta il processo di individuazione psichica.

Integrazione
di psiche e storia

Se l'**archetipo** fa riferimento alla natura umana indicando ciò che è comune, la **tipologia psicologica** fa riferimento a ciò che diversifica individuo da individuo, per cui se è ipotizzabile una visione oggettiva della psiche a livello archetipico, questa visione si frantuma a livello tipologico, dove è di volta in volta diverso il modo di essere uomo e di essere

sé stesso. Ciò spiega come per la psicologia analitica non si dia una dottrina generale delle nevrosi, perché anche il modo di declinarsi della malattia rispecchia l'individualità.

La psicologia elaborata da Jung viene definita dall'autore stesso con il termine di **Psicologia analitica**. Staccandosi da una precedente adesione al pensiero psicoanalitico di Freud, nel 1912 con l'opera *Simboli della trasformazione* Jung prospettò una lettura dell'energia psichica o libido non più limitata alle sole manifestazioni pulsionali come aveva ritenuto Freud, ma estesa anche alle espressioni culturali con finalità creative.

Dopo Jung la psicologia analitica ha percorso due itinerari tipici che si discostano dallo junghismo classico. L'**itinerario archetipico**, promosso da E. Neumann e J. Hillman, che vuol sostituire al linguaggio concettuale in cui si esprime la psicologia del profondo, il linguaggio immaginale proprio degli archetipi mitologici, perché l'immagine è il modo specifico di narrarsi della psiche, che non può essere distorto dalla sovrapposizione di un linguaggio concettuale ad essa estraneo. Dall'altra parte l'**itinerario ermeneutico-epistemologico**, promosso in Italia da Trevi, il cui modello ermeneutico, conduce al dialogo dei punti di vista prospettici e perciò stesso delle psicologie, tutte vere purché coerenti con le loro premesse, e tutte relative perché storicamente, psicologicamente ed esistenzialmente condizionate.

I due itinerari
junghiani

JUNG: PAROLE CHIAVE

Anima e animus. Immagini, rispettivamente, di una potenzialità femminile nell'uomo e di una potenzialità maschile nella donna.

Archetipo. Immagini primordiali dell'inconscio collettivo, pure e formalmente universali, sono altresì ereditarie. Gli archetipi sono soltanto possibilità a priori della rappresentazione, interpretabili in modo figurativo, e spiegano l'esistenza di motivi e immagini universali, leggendari.

Inconscio. Ciò che non si rapporta all'lo quale centro del campo della coscienza. Jung lo chiama inconscio personale se i suoi contenuti riguardano soltanto l'individuo singolo, nelle sue rimozioni come nelle sue percezioni subliminali; inconscio collettivo, se i suoi contenuti sono le

immagini primordiali, gli elementi impersonali e metaindividuali della psiche, gli archetipi.

Ombra e persona. Sono rispettivamente la parte inferiore, oscura della personalità e l'apparenza pubblica dell'individuo, specularmente opposte. L'ombra è personalità celata e rimossa, la parte quasi animalesca; la persona è il sistema di contatto e di adattamento al mondo.

Sé. Archetipo dell'ordine e della totalità dell'uomo. Abbraccia "non solo la psiche conscia ma anche la psiche inconscia, ed è quindi, per dir così, una personalità che anche non siamo".

Enciclopedia della filosofia,
De Agostini, Novara 1996

Fondatore
della psicologia
individuale

■ Adler

Medico e psicologo austriaco **A. Adler** fu all'inizio il membro più autorevole del piccolo gruppo che, fin dal 1902, si riuniva il mercoledì nella casa di Freud. Nel 1911 si distaccò polemicamente da esso e fondò la **Società per la Psicologia Individuale**.

La volontà di
potenza

Il termine individuale allude alla considerazione **dell'individuo come unità inscindibile sia in sé, sia nei rapporti con la società**. Secondo la psicologia individuale la psiche è mossa dalla **volontà di potenza**, concetto tratto da Nietzsche ma inteso in senso più benevolo: esprime il **bisogno di affermarsi ai fini della sopravvivenza** e ripara all'originario sentimento di inferiorità del bambino. Alla volontà di potenza fa da contrappunto il sentimento sociale, che si esprime nella capacità di solidarizzare emotivamente con gli altri e dunque di cooperare nella società. Lo squilibrio tra queste due componenti porta alla nevrosi.

Sul piano terapeutico scopo della psicologia individuale è di effettuare una **correzione delle impostazioni erranee, derivanti da uno stile di vita inadeguato, aiutando il paziente a vivere secondo una rinnovata progettualità**. La psicologia individuale ha avuto seguito specie in Inghilterra e negli USA, anche per la sua **sensibilità al sociale**, trovando inoltre convergenze con la psicoanalisi dei neofreudiani.

Autonomia dell'Io

■ La psicologia dell'Io e Erikson

L'idea centrale della **psicologia dell'Io** (cui aderì anche Anna Freud) è che **esiste una sfera dell'Io autonoma dai conflitti pulsionali**: la sfera dell'Io non deriva per differenziazione dall'Es, come voleva Freud, né tanto meno dai processi di identificazione, bensì è innata. Consiste in un'ampia serie di funzioni, quali il controllo della motilità, il linguaggio, la memoria, l'intelligenza, l'esame della realtà: sono **funzioni messe in azione non dalla libido, ma da forme di energia neutra, o neutralizzata**; all'insistenza sugli aspetti psichici delle funzioni dell'Io, fanno da contrappunto i riferimenti neurofisiologici, al fine di **fondare biologicamente l'autonomia dell'Io**.

L'Io e l'adattamento
all'ambiente

È comunque in forza del suo carattere autonomo che **l'Io può opporsi alle pulsioni e regolare i rapporti con l'ambiente**: il problema dell'**adattamento all'ambiente** diventa così centrale nella psicologia dell'Io, che aggiunge un punto di vista adattivo e inoltre uno genetico (per l'attenzione prestata ai processi evolutivi) ai tre punti considerati nella metapsicologia freudiana (topico, dinamico ed economico). Lo scarso peso attribuito invece alla dimensione fantasmati-

ca inconscia fa sì che **le relazioni con il mondo esterno vengano lette in un'ottica per lo più realistica.**

Con **Rapaport** si ha inoltre il più importante tentativo di una **sistemazione epistemologica della psicoanalisi**, secondo i canoni dell'empirismo logico dominanti al tempo; vi prevale una visione meccanicistica e obiettivistica della psiche.

Rapaport e la sistemazione epistemologica della psicoanalisi

La psicologia dell'Io ha trovato fortuna negli Stati Uniti anche perché si incontrava con due questioni sentite nella cultura locale: il rapporto con l'ambiente e con la società; la scientificità della psicoanalisi e la sua integrazione nella psicologia accademica.

Uno studioso riconducibile per certi versi alla Psicologia dell'Io è **E. Erikson**, psicoanalista statunitense di origine tedesca. Formatosi con Anna Freud a Vienna (ma è da sottolineare che prima aveva insegnato attività artistiche ai bambini), emigrò negli Stati Uniti nel 1933, dove insegnò in varie università. Si occupò prevalentemente di **psicoanalisi dell'età evolutiva**, studiando il bambino nel contesto sociologico e antropologico. Nella concezione di Erikson **l'acquisizione dell'identità individuale e di quella sociale sono complementari**: da una parte è sottolineata la funzione di sintesi e di integrazione svolta dall'Io nel corso dello sviluppo, dall'altra è dimostrata (con una famosa ricerca in cui veniva confrontata l'educazione nelle tribù Sioux, cacciatori, con quella nelle tribù Yurok, pescatori) l'interazione tra la formazione dell'Io e la struttura della società.

Erikson

Complementarietà di identità individuale e sociale

■ Melanie Klein

Psicoanalista inglese, di origine austriaca, si accostò alla psicoanalisi nel 1914 attraverso Ferenczi, allievo di Freud; ma riconobbe come maestro K. Abraham a Berlino, dove si trasferì nel 1921. La morte precoce di Abraham la indusse a stabilirsi definitivamente a Londra nel 1926. Qui fu dapprima accolta con favore, ma dagli anni Quaranta incontrò la vivace opposizione del gruppo ortodosso, capeggiato da Glover e da Anna Freud.

La Klein aveva iniziato la sua pratica come analista di bambini, nella cura dei quali traspose direttamente i principi freudiani. **Utilizzando il gioco, lo interpretava al bambino in termini simbolici al pari del sogno negli adulti, vedendovi l'espressione di pulsioni, di conflitti, di angosce inconscie.** Ne trasse le prime tesi originali: **il complesso di Edipo compare già nei primi anni di vita; il bambino mostra un universo fantasmatico assai ricco, popolato di oggetti dal carattere di quasi-persone, ora crudeli, ora dotate di mirabili qualità.**

Psicoanalisi dei bambini e utilizzo del gioco

Dualismo
pulsionale

Il rigido **dualismo pulsionale** (pulsioni lipidiche e pulsioni aggressive o di morte), la visione della **mente come mondo interno** (cioè un contenitore di oggetti di volta in volta proiettati all'esterno o introiettati), nonché l'allargamento della cura ad adulti psicotici favorirono l'elaborazione delle nozioni di **posizione paranoide-schizoide** e **posizione depressiva**. Le due posizioni compaiono rispettivamente nel primo e nel secondo semestre di vita del bambino. La **posizione paranoide-schizoide** è **qualificata dalla percezione del seno materno da parte del bambino ora come oggetto buono, ora come oggetto cattivo** (in quanto il seno è investito di pulsioni sia lipidiche, sia aggressive), dalla presenza di angoscia persecutoria (per una sorta di timore di vendetta al seguito degli immaginari attacchi al seno), o, al contrario, di straordinarie idealizzazioni. La **posizione depressiva** suppone dal canto suo la **riunificazione del seno in un unico oggetto (sentito come buono)**: il soggetto vive conseguentemente se stesso come cattivo, donde l'angoscia depressiva. Nelle ultime opere la Klein accentuò il **peso dei sentimenti**, postulando nel bambino un'originaria invidia e una necessità di farvi fronte con atteggiamenti riparatori.

La posizione
paranoide-schizoide

La posizione
depressiva

7.3 Altri orientamenti

In una seconda fase, accanto alle grandi scuole analitiche, si sono sviluppati altri indirizzi interpretativi e terapeutici, dalla psicologia umanistica di Maslow e Rogers alle psicoterapie comportamentiste e cognitive e alle teorie dei tratti.

Maslow

■ Maslow e Rogers: le teorie umanistiche

Abraham Maslow, di cui abbiamo già analizzato la teoria dei bisogni e delle motivazioni (vedi paragrafo 4.1), fondò nel 1962 la Società Americana di **Psicologia Umanistica**.

Importanza dei
valori nello sviluppo
della personalità

Maslow sottolineò l'**importanza dei valori nello sviluppo della personalità**, criticando l'impostazione del comportamentismo e della psicoanalisi, ritenuta troppo riduttiva e meccanicistica. Il suo approccio si caratterizzò anche per la tendenza a **studiare persone definite come sane**, dalla cui osservazione e analisi Maslow derivò le caratteristiche delle persone autorealizzate, che rispecchiano da molti punti di vista la personalità comune, da cui traggono il meglio essendo a proprio agio con sé stesse e capaci di affrontare i propri limiti. La teoria dell'autorealizzazione di Maslow fu tuttavia criticata come eccessivamente indefinita e imprecisa (spesso, notano i detrattori dello studioso statunitense,

anche la gerarchia dei bisogni da lui prospettata non viene rispettata in maniera rigorosa).

Carl Rogers, altro psicologo statunitense, di formazione psicopedagogica, nel 1930 divenne direttore della società per la prevenzione della crudeltà ai bambini a Rochester (NY). Professore di psicologia in varie università, fondò centri di consulenza, avviando in essi il metodo della **terapia centrata sul cliente**. Ne è premessa l'idea che **la fonte principale del comportamento sia il bisogno di autorealizzazione**, il quale porta ad uno sviluppo spontaneo e lineare (a meno di scontrarsi con l'ambiente). Pertanto, criticando sia le terapie direttive come quella comportamentista (vedi sotto *Le teorie comportamentali e cognitive*), sia la psicoanalisi, sostenne che **l'approccio al paziente debba essere fondato sull'empatia**, cioè un rapporto a tu per tu, benevolo comprensivo, che valorizza la spinta autonoma alla crescita. La peculiarità del rapporto terapeuta-cliente determina tempi e modalità di ciascun trattamento. Le tesi di Rogers, accostabili alla psicologia umanistica di Maslow, hanno avuto successo anche in Europa.

Rogers

Centralità del bisogno di autorealizzazione

■ Le teorie comportamentali e cognitive

Secondo i **comportamentisti** (vedi paragrafo 2.6) la personalità dipende dall'insieme dei comportamenti appresi sulla base del condizionamento operante (vedi paragrafo 3.3), nel quale, come si è visto, ha un'importanza significativa il ruolo del rinforzo. La **psicoterapia** ispirata al comportamentismo pensa di **togliere il sintomo senza coinvolgere l'insieme della personalità**: essendo il sintomo un errore di apprendimento, occorre decondizionare il soggetto, avvicinandolo gradualmente all'elemento patogeno e mostrandogli che non sussistono i pericoli che teme.

Comportamentisti: togliere il sintomo

Secondo i **cognitivisti** (vedi paragrafo 2.9) **le differenti personalità deriverebbero dai diversi processi di pensiero e dalle rappresentazioni mentali degli altri e della realtà che ci circonda**. Il loro intervento si può avvicinare a quello prospettato dai comportamentisti: presupponendo che il comportamento si basa su cognizioni e schemi. Mira alla riorganizzazione delle cognizioni errate del paziente su sé stesso e sugli altri.

Cognitivisti: la personalità deriva dai processi di pensiero

■ Le teorie dei tratti

Alcune delle prime teorie che hanno preso direttamente in considerazione la **personalità** (quelle di Allport, Cattell e Eysenck) l'hanno intesa come **caratterizzata da un insieme di tratti innati o disposizioni stabili applicabili a tutti gli in-**

Personalità e tratti innati

Allport: salvare
l'unicità
dell'individuo

dividui, sia pure con differenze per quanto riguarda il numero e il tipo di tratti esistenti.

Gordon Allport, psicologo americano, intese dunque la personalità come l'insieme di diversi **tratti** (**cardinali**, che influenzano ogni azione compiuta dalla persona; **centrali**, che pur essendo forti non possono vantare la coerenza dei cardinali, e **secondari**, che si esprime in ambiti più limitati dei centrali) che, sebbene comuni in molte persone, possono indurre ogni individuo a comportarsi in maniera diversa. Secondo Allport **non possono esistere due persone identiche**: la sua teoria ha pertanto lo scopo di **salvaguardare l'unicità e irripetibilità dell'individuo**. Nel comportamento di un individuo è pertanto importante analizzare sia la combinazione dei tratti, sia le differenze situazionali.

Cattell: i 16 fattori
che descrivono
l'individuo

Anche **Raimond Cattell** contribuì allo sviluppo della teoria dei tratti della personalità, identificando ed elaborando un elenco di **16 fattori che potevano essere utilizzati per descrivere tutti gli individui e predirne il comportamento**, fornendo una rappresentazione adeguata della loro personalità. Egli distinse i **tratti superficiali** (caratteristiche comuni che è possibile trovare in più persone diverse) dai **tratti originari** (fattori fondamentali della personalità).

I tre fattori
di Eysenk

Hans Eysenk sostenne insieme a Allport e Cattell l'esistenza nella personalità di diversi tratti comuni relativamente stabili e misurabili; in particolare egli distinse la personalità in **tre fattori principali (introversione-estroversione, nevroticismo e psicoticismo)** che isolò utilizzando la metodologia statistica dell'analisi fattoriale.

7.4 I disturbi del comportamento

La sofferenza mentale e i disturbi del comportamento sono comunemente suddivisi in due grandi gruppi a seconda che il soggetto conservi o perda il senso della realtà: nel primo caso abbiamo la famiglia delle nevrosi, nel secondo il gruppo delle psicosi.

■ Nevrosi

Mantenimento
del senso
della realtà

In psicopatologia, con il termine **nevrosi** ci si riferisce a una **famiglia di disturbi mentali di origine psichica in cui il soggetto, diversamente dalla psicosi, conserva il senso della realtà**.

Il significato di nevrosi è assai variato nel corso del tempo e in funzione delle diverse correnti di psichiatria e psicopatologia. Il termine venne introdotto dallo scozzese Cullen nel 1777, per indicare sia le malattie mentali, sia quelle attribui-

bili al sistema nervoso. La scuola di J.M Charcot (seconda metà dell'Ottocento) **distingueva le malattie nervose organiche da quelle funzionali**, dovute cioè a difetti del funzionamento del sistema nervoso senza compromissione anatomica: sono le nevrosi nel senso odierno.

La **psicopatologia contemporanea** è concorde sulla definizione negativa delle nevrosi, come un **insieme di disturbi del comportamento di cui non si trova patogenesi organica**. Freud insistendo sull'origine puramente psichica dell'isteria, che riteneva causata da rappresentazioni mentali che il soggetto non riusciva ad accettare, fondò la psicoanalisi su una concezione psicogena della nevrosi.

Disturbi del
comportamento

La nevrosi nelle **classificazioni psicopatologiche** è abitualmente **distinta sia dalla psicosi**, in cui il soggetto, sopraffatto dalle dinamiche inconse, dà luogo a deliri e allucinazioni; **sia dalla perversione e dalla psicopatia**, in cui non vi è rimozione della pulsione; **sia dal disturbo psicosomatico**, che presenta lesioni organiche obiettive. La **psicoanalisi** nello sterminato repertorio dei sintomi nevrotici individua alcuni quadri di nevrosi, basati non tanto sulla classificazione dei sintomi quanto sulle dinamiche psichiche atte a spiegare detti quadri. La nevrosi appare così **l'esito di un conflitto psichico**, radicato nella storia infantile del soggetto, e il sintomo nevrotico è il compromesso tra un desiderio inaccettabile e la difesa da esso. Il sintomo ha dunque un carattere simbolico: rinvia alla rappresentazione di un desiderio come al suo significato. **Comportamentismo e riflessologia** spiegano **la nevrosi come la risposta inadeguata allo stress**, ovvero come errore di apprendimento a seguito di apprendimenti sfavorevoli.

Si distingue tra isteria e nevrosi ossessiva. **L'isteria è caratterizzata dalla conversione del conflitto psichico in sintomi somatici** (paralisi funzionali, anestesi, afasie, cecità e tanti altri), senza compromissione anatomica. **La nevrosi ossessiva presenta sintomi meramente psichici**, quali coazioni a ripetere azioni insensate, pensieri ossessivi (blasfemi, di colpa, o altro), a cui il soggetto non può sottrarsi. La nevrosi fobica, cioè la paura immotivata di oggetti, animali, luoghi, è da taluni accostata alla nevrosi ossessiva (nevrosi fobico-ossessiva), da altri, come Freud, all'isteria (isteria d'angoscia). **Freud accomunò le nevrosi appena elencate con il nome di nevrosi di transfert**: in tutte permane la relazione con oggetti (reali o di fantasia), relazione che inoltre il soggetto può indirizzare ad altre persone, come accade nel transfert verso il terapeuta. **Contrappose le nevrosi di transfert alle nevrosi narcisistiche o psicosi** (per le quali il soggetto, chiuso nel suo mondo perde la capacità di relazionarsi con gli oggetti esterni)

Isteria

Nevrosi ossessiva

La classificazione
di Freud

e alle nevrosi attuali. Quest'ultima famiglia di nevrosi, la cui consistenza è oggi discussa, non ha origine da un conflitto infantile, ma attuale (per esempio, la nevrosi d'angoscia deriverebbe da un mancato deflusso delle eccitazioni sessuali). Condivisa invece anche al di fuori della psicoanalisi è la nozione di **nevrosi traumatica**, che scoppia a seguito di eventi sconvolgenti. Ma il fatto che non tutti gli individui reagiscano con la nevrosi a un trauma o a forti emozioni, fa pensare che siano comunque decisive le componenti nevrotiche pregresse.

■ Psicosi

Il termine **psicosi** fa invece riferimento a **disturbi psichici gravi di origine organica**. Proprio la diversa origine differenzia le psicosi dalle nevrosi: le nevrosi non hanno cause organiche (somatiche) ma solo cause psichiche; mentre le psicosi hanno nella loro insorgenza fondazioni organiche che, per alcune, sono conosciute e dimostrabili e, per altre, sono soltanto ipotizzabili. Le nevrosi si possono definire anche come esperienze psicopatologiche contrassegnate da deviazioni quantitative dalla norma (intesa in senso statistico), e le **psicosi quali esperienze psicopatologiche caratterizzate da deviazioni qualitative dalla norma**.

Nel contesto delle psicosi si devono preliminarmente distinguere quelle **correlabili a cause organiche dimostrabili**. Sono, queste, le psicosi chiamate da E. Kraepelin psicosi organiche: le più comuni sono conseguenti a lesioni traumatiche dell'encefalo, a sue lesioni degenerative o vascolari, a sue forme infettive e, in particolare, all'infezione luetica che conduceva, quando non era ancora adeguatamente curata, all'insorgenza della cosiddetta paralisi progressiva, malattia oggi praticamente scomparsa, ma della quale morì, per esempio, Nietzsche. Le psicosi organiche, indipendentemente dalle loro cause, presentano una **sintomatologia psichica comune che si differenzia per ciascuna solamente sulla base dell'evoluzione**. Le psicosi organiche acute sono caratterizzate essenzialmente da **disturbi della coscienza**, e cioè dalla compromissione più o meno profonda ed estesa, fino alla perdita totale, delle capacità di orientarsi nello spazio e nel tempo. Le psicosi organiche acute sono patologie che hanno un duplice possibile andamento: possono **risolvere anche completamente**, o **possono sconfinare nelle psicosi organiche croniche**. Queste ultime non presentano disturbi della coscienza ma si hanno **disturbi dell'intelligenza e della personalità**, ad andamento strisciante e progredente, fino alla loro profonda destrutturazione nelle forme cosiddette demenziali.

Nevrosi con
cause organiche
dimostrabili

Antitetiche e contrapposte alle psicosi organiche sono quelle convenzionalmente chiamate **endogene**. **Origini e cause sono ancora oggi oscure e indimostrate**, anche se l'indirizzo scientifico prevalente è quello inteso a considerarle di natura organica, benché non si possa escludere l'influenza di fattori integrativi di natura ambientale e interpersonale. Delle psicosi endogene fanno parte sostanzialmente **due sole grandi forme cliniche** che sono state genialmente **individuata e descritte da Kraepelin**: la psicosi maniaco-depressiva e la *dementia praecox* (schizofrenia). In realtà il termine di **psicosi maniaco-depressiva**, che vuole indicare la presenza e la successione in una stessa persona di episodi maniacali e di episodi depressivi, viene oggi sostituito da una duplice denominazione: quella di depressione bipolare e quella di depressione monopolare. La prima intende caratterizzare le forme cliniche in cui, come nella definizione originaria di Kraepelin, episodi maniacali ed episodi depressivi si alternano nel corso della vita di una persona, ad intervalli diversi di caso in caso; la seconda intende invece indicare le forme cliniche, mol-

Psicosi organiche
endogene

La classificazione
di Kraepelin

PRINCIPALI CARATTERISTICHE DELLA DEPRESSIONE PROFONDA

Tipo di comportamento	Caratteristiche
Affettivo.	Depressione, tristezza e infelicità, affaticamento.
Motivazionale.	Perdita di interesse e di piacere per la maggior parte delle attività.
Cognitivo.	Problemi di concentrazione e memoria e difficoltà nel prendere decisioni; autovalutazioni generalmente negative e sensi di colpa; disperazione, deliri e allucinazioni solo nei casi gravi.
Interpersonale.	Difficoltà nelle relazioni interpersonali.
Biologico.	Disturbi del sonno; problemi di appetito e perdita o incremento del peso; diminuzione dell'interesse sessuale.
Motorio.	Ritardo psicomotorio – in genere comportamento "lento"; agitazione psicomotoria – di solito comportamento iperattivo.
Cura di sé	Minore attenzione all'igiene personale; calo di interesse per le responsabilità sociali.

Tratto da B.B. Lahey e A.R. Ciminiero, *Maladaptive behavior*, Glenview, Scott, Foresman, 1980

Le depressioni

to più frequenti, in cui si alternano nel corso della vita solo episodi di natura depressiva. Se il termine di psicosi manico-depressiva continua a sopravvivere in alcuni circoli psichiatrici di forte ascendenza kraepeliana, non si parla più di *dementia praecox*, ma la stessa sintomatologia e la stessa formula clinica vengono definite come schizofrenia. Fu Bleuler a introdurre in psichiatria il termine di **schizofrenia**, infinitamente più adatto a cogliere gli aspetti costitutivi della malattia (con schizofrenia, dal greco *schízein*, “scindere, dividere” *prbén*, “mente” si esprime etimologicamente il concetto di scissione, di dissociazione, di lacerazione della vita psichica), malattia nella quale la demenza è solo apparente.

Delle due **psicosi endogene**, le **depressioni bipolari** e le **depressioni monopolari** sono contrassegnate dalla presenza di un sintomo fondamentale, costituito dal **disturbo della vita affettiva, della vita emozionale**, al quale sono aggregati altri sintomi più o meno importanti e significativi clinicamente. Il disturbo dell'affettività è contrassegnato nel corso degli episodi maniacali, che si osservano solo nelle depressioni bipolari, da una condizione di gaiezza (euforia) patologica che mantiene solo alcune analogie tematiche con la normale allegria. L'euforia patologica nella fase maniacale non è infatti motivata, cioè non è determinata da eventi significativi che abbiano a giustificarla, ma è del tutto immotivata. Essa inoltre si accompagna ad una concitazione psicomotoria talora molto accentuata, che entra in conflitto flagrante con le norme e le consuetudini sociali ed istituzionali. Il disturbo dell'affettività che si constata nella depressione psicotica (nella depressione che si alterna alla eccitazione maniacale e in quella che si ripete da sola nel corso di una vita) è contrassegnato dalla presenza di uno stato d'animo (immotivato) di tristezza e di malinconia più o meno intenso e più

COME PARLA UNA SCHIZOFRENICA

Una paziente di 20 anni, affetta da schizofrenia disorganizzata parlava in questo modo:

Losh, non so cosa sia. Vedi — disse lei — non lo so, ne sono sicura. Ecco Cenerentola. C'è un gioco migliore di quello. “Non so”, dissi io. È un perfetto idiota. O, Dio mio, come sono stupida. È come mettere insieme due e due — dire che effettivamente io non so — dire Cathie, e così osservo e — fiori. Ecco un'arancia e due lacci da scarpe. La gonna di gabardine. A loro piacciono i

miei capelli ricci ma io non sono così stupida. Al contrario di Mary. Le statue a Copland e di Lye. “Oh” dissi io “sì, sì, sì”. “Dopo andrei a dormire immediatamente”. Io dissi, “So abbastanza bene”. “Nulla”, dissi io. Non ricordo tutto ciò che vidi dopo. La cosa successiva fu — eh? La furia del pover'uomo. Dopo taglieranno le nostre teste e — calendari legati con nastri blu.

Henderson e R. D. Gillespie,
A. *Textbook of psychiatry*,

Oxford University Press, New York, 1956

o meno doloroso. A questa tristezza patologica, a questa depressione clinica, si accompagna una condizione di apatia e di disgusto della vita che, in alcune forme cliniche, sconfinano nel rifiuto di vivere e nella ricerca disperata della morte volontaria, del suicidio. Nel corso di una depressione di questa natura non si riesce più ad entrare in contatto con il mondo degli altri e ci si rinchiusa sempre più profondamente nei confini della propria interiorità, del proprio io. **Se curati bene, sia gli episodi maniacali sia quelli depressivi regrediscono e si risolvono.**

La sintomatologia e l'evoluzione della **schizofrenia** sono invece molto più oscure ed enigmatiche. Insorge abitualmente in età giovanile e la sua evoluzione nel tempo può avvenire in forma acuta o in forma cronica, ciascuna di queste forme ha una diversa sensibilità all'azione terapeutica dei farmaci. **La sintomatologia della schizofrenia è multiforme e camaleontica, benché la sua struttura portante si riconosca in una scissione e in una dislocazione della personalità e delle diverse funzioni che compongono la vita psichica nel suo insieme.**

Fattori e cause della schizofrenia

Sono comunque sintomi ricorrenti di questa psicosi: un ripiegamento sul mondo interiore e un rifiuto di contatti esterni (**autismo**), repentini passaggi dall'attaccamento al disprezzo per il medesimo oggetto (**ambivalenza**), comportamenti bizzarri. **Nel linguaggio si osserva una seria destrutturazione della sintassi**, mentre singole parole – talora costruite artificiosamente e ripetute ossessivamente – concentrano in sé un gran numero di significati; le parole inoltre sono prese per cose, ignorando i sensi metaforici (“perdere la testa” per qualcosa equivale, per esempio, a essere senza testa, decapitato). **Il corpo infine è spesso sentito come cosa estranea**: il soggetto può infliggersi terribili trattamenti, senza provare dolore.

Accanto al **fattore ereditario** e a **quello costituzionale**, sui quali specie in passato si insisteva, sono state studiate in tempi recenti le **concomitanti biochimiche** nel cervello di schizofrenici (iperattività dei neuroni sensibili alla dopamina): esse però non tolgono il concorso di importanti fattori ambientali e psichici. Questi ultimi nell'ottica psicodinamica, risalgono alla prima infanzia: a modalità assai disturbate nel rapporto con la madre, specie nel passaggio dalla fase simbiotica, alla separazione e alla relazione con gli oggetti. **La Klein sottolineò la presenza di assetti schizoidi già nel primo anno di vita**, caratterizzati dalla scissione dell'Io e dell'oggetto con cui il bambino si rapporta e dall'affiorare di angoscia persecutoria. Infine la **scuola sistemica**, o di Palo Alto, ha **insistito sul ruolo schizofrenogeno esercitato da famiglie** in cui le modalità di comunicazione tra i membri sono perverse, paradossali, caratterizzate dal **doppio legame**. Secondo G. Ba-

teson e la scuola di Palo Alto, questa è una modalità comunicativa in cui l'emittente invia al destinatario segnali contraddittori o contrastanti con altri messaggi non verbali, ponendolo in una situazione paradossale. Il carattere patogeno deriva, oltre che dalla contraddittorietà dei messaggi, dalla natura intensa del legame tra i partner e dall'impossibilità del destinatario di parlare della comunicazione al fine di risolvere l'incongruenza. Il conflitto si riversa sul paziente designato, cioè l'anello debole della catena familiare.

PER UN APPROFONDIMENTO:

- R.U. Akeret, *The man who loved a polar bear*, Constable, London 1996. Una riflessione condotta dall'autore, psicoanalista americano allievo di E. Fromm, sugli effetti della psicoanalisi, condotta attraverso la storia di alcuni dei suoi pazienti.
- C. Brenner, *Breve corso di psicoanalisi*, G. Martinelli Editore, Firenze 1992. Un libro di testo che intende fornire un'esposizione chiara ed esauriente dei concetti fondamentali della teoria psicoanalitica.
- S. Freud, *Introduzione allo studio della psicoanalisi*, Astrolabio, Roma 1948. Un classico per chi vuole avvicinarsi alle teorie di Freud.

SCHEMA RIASSUNTIVO

FREUD E LA PSICOANALISI

Le tappe storiche

- Incontro con Charcot e Breuer
- La pubblicazione dell'interpretazione dei sogni (1900)
- Le lezioni di Vienna (1915-1917)

L'inconscio

- Le nevrosi non sono malattie mentali ma funzionali
- Cura: prendere coscienza delle rappresentazioni rimosse
- Inconscio: dinamico e conflittuale, altro rispetto alla coscienza, autonomo
- L'inconscio per le altre scuole di pensiero

La psicoanalisi

- Sovrapposizione tra il metodo di indagine e la terapia
- Il transfert
- Le libere associazioni
- Presa di coscienza come scioglimento del conflitto

Il complesso di Edipo

La metapsicologia

- Es: sede delle pulsioni
- Io: difesa dalle pulsioni
- Super-io: sede degli ideali e della censura morale

Le pulsioni

- La libido
- La sublimazione
- Il narcisismo
- Eros
- La pulsione: fonte, oggetto meta

L'interpretazione dei sogni

- Sogno come via per l'inconscio

segue

- Necessario per l'equilibrio del soggetto
- Condensazione, spostamento e simbolismo
- Scopo dell'interpretazione dei sogni

**JUNG E LE TEORIE
NEOANALITICHE****Jung**

- L'inconscio e l'inconscio collettivo
- Anima e animus
- L'ombra e la persona
- Gli archetipi
- La relazione tra il Sé e l'Io
- Differenziazione e integrazione
- La psicologia analitica

Adler

- La psicologia individuale
- Individuo come unità inscindibile sia in sé, sia nei rapporti con la società
- Aiutare il paziente a vivere secondo una rinnovata progettualità

La psicologia dell'Io e Erickson

- Esiste una sfera dell'Io autonoma dai conflitti pulsionali
- Le relazioni con il mondo esterno vengano lette in un'ottica per lo più realistica.
- Erickson l'acquisizione dell'identità individuale e di quella sociale sono complementari

Melanie Klein

- Gioco, come espressione di pulsioni, di conflitti, di angosce inconsci
- Complesso di Edipo compare già nei primi anni di vita
- Il bambino mostra un universo fantasmatico assai ricco
- Posizione paranoide-schizoide e posizione depressiva

ALTRI ORIENTAMENTI**Maslow e Rogers: le teorie umanistiche**

- Maslow: l'importanza dei valori nello sviluppo della personalità
- Rogers terapia centrata sul cliente

Le teorie comportamentali e cognitive

- La psicoterapia comportamentista pensa di togliere il sintomo senza coinvolgere l'insieme della personalità
- Secondo i cognitivisti le differenti personalità deriverebbero dai diversi processi di pensiero e dalle rappresentazioni mentali degli altri e della realtà che ci circonda

Le teorie dei tratti

- Allport, Cattell e Eysenck
- Personalità come caratterizzata da un insieme di tratti innati o disposizioni stabili applicabili a tutti gli individui

**I DISTURBI
DEL COMPORTAMENTO****Nevrosi**

- Famiglia di disturbi mentali di origine psichica in cui il soggetto, diversamente dalla psicosi, conserva il senso della realtà
- Isteria
- Nevrosi ossessiva
- Nevrosi traumatica

Psicosi

- Disturbi psichici gravi di origine organica
- Psicosi organiche
- Psicosi endogene
- Depressione
- Schizofrenia

PEDAGOGIA

- 8 La pedagogia antica
 - 9 La pedagogia dal
Medioevo al
Rinascimento
 - 10 La riflessione
pedagogica nell'età
moderna
 - 11 La scienza
dell'educazione nel
Novecento
-

8 La pedagogia antica

*È a partire dalla concezione educativa della **civiltà ionica**, nella quale è possibile individuare le radici di tutta la cultura occidentale, che si **evolvono le idee e i modelli pedagogici nel mondo antico**.*

*Dalle concezioni educative della **polis** greca, che ebbe due maggiori modelli in **Atene e Sparta**, per arrivare alla comparsa dei **sofisti** – professori itineranti – alla figura scomoda di **Socrate**, alle innovazioni filosofico-pedagogiche del suo allievo **Platone**, e al pensiero critico del grande **Aristotele**. Si vedrà poi l'evolversi della pedagogia in abito romano, dai primi bagliori della **Roma arcaica** fino alla **decadenza dell'impero**.*

8.1 L'educazione nella Grecia arcaica e nella polis

Volendo ricostruire la strada che ha portato al nostro modo di concepire l'educazione e, più su larga scala, la nostra cultura in generale, occorre tornare indietro alle origini della **civiltà ionica**, che a sua volta fu alla base dello sviluppo culturale e sociale della **civiltà greca** che raggiunse il culmine nel V secolo a.C. ed è considerata tradizionalmente la culla della cultura occidentale.

■ La civiltà ionica

Ripercorrendo le tappe evolutive della cultura greca, a partire dalla civiltà ionica per arrivare alle polis, le prime figure rilevanti che incontriamo, già a partire dal XV-XIII secolo a.C. sono **gli scribi**, che si occupavano dell'amministrazione dello stato ed erano *de facto* **gli unici depositari delle conoscenze collegate alla scrittura e al calcolo**. Questo nonostante il vero potere politico e commerciale fosse nelle mani dei mercanti che, in questo periodo in cui gli oggetti erano in bronzo, erano detentori del potere economico (vendevano, trasportavano e affittavano strumenti forgiati in bronzo a contadini, artigiani, guerrieri) e politico-militari (erano automaticamente anche i fornitori di armi), che, non essendo loro in prima persona versati nell'arte amministrativa, affidavano queste competenze proprio agli scribi, che grazie alla loro cultura diventavano quindi i veri detentori del potere.

Gli scribi

L'educazione
all'interno della
famiglia

In questo periodo i modelli di vita della gente comune erano legati alla pastorizia e all'agricoltura, e la società era organizzata su modelli patriarcali. **L'educazione si svolgeva dunque all'interno della famiglia:** i padri trasmettevano le loro conoscenze pratiche (a livello di produzione di beni o di operazioni lavorative) ai figli, mentre le madri si occupavano dell'educazione delle figlie, più legata alla gestione della casa e all'allevamento dei figli. L'educazione veniva dunque trasmessa secondo modelli comportamentali fissi nel tempo e i genitori assumevano anche il ruolo di insegnanti. **La parte dell'educazione che riguardava l'apprendimento sociale e non lavorativo era invece affidata a occasioni di incontro comunitario,** quali i banchetti o le solennità religiose, che ponendosi come uniche occasioni di incontro e comunicazione diventavano spunto per scambi e confronti. **L'ideale pedagogico espresso da questa modalità di trasmissione delle conoscenze era basato sul "dover essere",** implicito nell'ordine sociale in cui i bambini crescevano e che li modellava a immagine dei modi di vita consolidati e quasi consacrati dal gruppo di appartenenza.

Un'ideale
di "dover essere"

■ La nascita delle polis

A partire dall'XI secolo a.C., con l'introduzione di nuovi procedimenti per la lavorazione del ferro che la rendevano più veloce ed economica, cominciarono a diffondersi oggetti di ferro a buon mercato. Questa innovazione portò cambiamenti di considerevole entità anche dal punto di vista sociale. In primo luogo ebbe delle conseguenze nel mondo dell'agricoltura e dell'artigianato, in quanto sia i contadini che gli artigiani poterono diventare proprietari degli attrezzi con cui lavoravano. Si ebbe così un aumento della produzione, e questo portò all'introduzione di un nuovo stile di vita, basato anche sull'importanza di nuovi strumenti di comunicazione quali la scrittura. Precedentemente, come si è visto, la scrittura era estranea a quella che potremmo definire la classe operaia, in quanto patrimonio degli scribi che cautelavano la loro posizione privilegiata nella società non insegnando quest'arte a nessuno che non appartenesse alla loro cerchia. Le altre persone dovevano dunque basare la loro educazione sulla trasmissione orale di conoscenze, modalità educative e regole comportamentali.

In questo periodo furono coniate le prime monete. **La diffusione della moneta come base degli scambi comportò un aumento dell'importanza del ruolo di cambiavalute, banchieri, contabili.** Queste nuove figure professionali ebbero bisogno di una modalità di scrittura che fosse più

immediata di quella cuneiforme e questo portò all'introduzione della scrittura alfabetica, basata sull'impiego dell'alfabeto fonetico (dove a ogni suono della lingua corrisponde un segno grafico che lo rappresenta). Questa modalità decisamente più accessibile di rappresentazione scritta della conoscenza fu alla **base della democratizzazione della conoscenza**.

L'introduzione
della scrittura
alfabetica

L'introduzione della moneta e l'incremento del commercio che si svilupparono di pari passo con l'avvento dell'età del ferro portarono alla nascita spontanea di luoghi fissi di ritrovo e compravendita delle merci. **Nacquero così i mercati**, attorno ai quali iniziò a concentrarsi la vita sociale e produttiva **portando alla nascita di aggregazioni urbane sempre più forti: le polis**. La situazione si riflesse con una **forte crisi sulle classi aristocratiche e sui proprietari terrieri**, che dovettero assistere impotenti a una netta diminuzione delle loro entrate data dalla crescente autonomia dei loro fittavoli e un sempre più massiccio trasferimento di nuclei rurali dalle campagne ai nascenti agglomerati urbani. **Questa situazione di crisi** causò un periodo di riflessione nei ceti aristocratici, che, **a livello culturale ed educativo, trovò espressione nelle opere dei "poeti eroici"** i quali, criticando i "molli tempi moderni" e la decadenza dei giovani dal punto di vista morale e fisico, proponevano indirettamente una meditazione sui valori propri della nobiltà e trasmettevano un'idea dell'educazione come affinamento di doti innate, proprie delle classi elevate e pertanto estranee e irraggiungibili dagli appartenenti ad altri ceti.

■ Atene

Ad Atene i cambiamenti democratici causati dall'avvento del ferro, con le conseguenze elencate poc'anzi, si rifletterono pienamente nella figura di **Solone** (VII-VI sec. a.C.), passato alla storia come colui che introdusse la democrazia in un regime di governo oligarchico, avendo egli creato e introdotto una costituzione in Atene.

La costituzione
di Solone

È però importante ricordare come, sebbene le riforme introdotte da Solone riguardassero tutto il popolo ateniese, in realtà i cittadini aventi pieno diritto alle nuove concessioni erano non più del 5% della popolazione effettiva, in quanto i meteci (persone non originarie di Atene), gli schiavi, gli schiavi liberati, i debitori non erano considerati cittadini. Di conseguenza i beneficiari delle novità introdotte nella polis di Atene furono una minoranza di benestanti, alcuni dei quali, appartenenti alla classe dominante, poterono anche accedere all'educazione scolastica.

I POETI PARLANO DI EDUCAZIONE...

Veramente vale soltanto chi di nascita è valente. Ma chi è dotato unicamente di quanto ha appreso non è più di un'ombra smarrita che sempre vacilla che tutto assaggia ma non va oltre nel gustare le tantissime cose più grandi di lui

e rimane infine sempre immaturo.

Alcuni pretendono di elevarsi educandosi alla virtù. Ma la virtù è troppo in alto e gli dei non consentono sia goduta da chiunque.

Pindaro, *Le istmiche*, Mondadori, Milano 1992

Un modello di educazione completa per l'élite

Questa parziale democratizzazione può infatti essere considerata come il primo passo di un risveglio di Atene dal punto di vista del progresso culturale. Si strutturò anche un modello preciso di quella che doveva intendersi come **educazione completa e che riguardava la crescita del giovane dal punto di vista fisico, estetico, morale e intellettuale**. Ma tale educazione era pensata e **ritenuta possibile unicamente per l'élite dominante**, che si riteneva possedesse come dote innata la predisposizione a essere educata secondo gli ideali aristocratici.

Arti e mestieri: formazione per via ereditaria

Per quanto riguarda **la formazione connessa all'apprendimento di arti e mestieri**, essa era concepita come da trasmettersi per via **ereditaria**, senza che fosse necessario l'intervento di insegnanti o la costituzione di scuole apposite. Nonostante tutti i limiti sopra esposti **il livello di alfabetizzazione ad Atene iniziava a elevarsi**, come possiamo ricavare dal fatto che nel VI-V secolo a.C. Clistene istituì l'ostracismo, pratica con la quale l'assemblea popolare poteva decretare l'esilio di un cittadino scrivendone il nome su un coccio (*òstrakon*): la diffusione di questa pratica è prova del fatto che una buona parte degli ateniesi – quelli che costituivano l'assemblea popolare, appunto – era in grado di leggere e scrivere. In una civiltà che considerava come “educati” coloro che coltivavano ogni aspetto fisico e spirituale, **le persone dedite a lavori manuali erano irrimediabilmente disprezzate**. Su tali presupposti l'emarginazione di questa classe di lavoratori (che comprendeva architetti, fabbri, falegnami, scultori: basti pensare che persone come Pericle, Sofocle e Fidia non potevano vantare che un'istruzione elementare) sarà una delle cause della decadenza di Atene che andava così a minare le basi portanti della sua prosperità economica e artistica.

L'emarginazione del lavoro manuale

A partire dal V secolo a.C., comunque, anche al popolo e

alla piccola borghesia fu concesso di accedere all'istruzione primaria, che li mise nella condizione di saper almeno leggere e scrivere – abilità che costituiva un indubbio vantaggio per i cittadini – considerando il fatto che le leggi venivano pubblicate in forma scritta successivamente alle riforme di Solone.

Ma, in ogni caso, l'alfabetizzazione continuò a riguardare sempre una minoranza della popolazione effettiva. Tra gli esclusi rientravano sempre e comunque le donne, la cui formazione continuava a essere vista come collegata alla gestione della casa e all'allevamento dei bambini.

L'allargamento dell'istruzione

■ Sparta

Già nei testi degli antichi autori troviamo precisi riferimenti allo “spirito spartano”, espressione con la quale si intendeva un forte senso del dovere e della disciplina applicati al corpo e allo spirito.

Al contrario di Atene, **Sparta perseguiva un ideale educativo che lasciava ben poco spazio alle arti e all'estetica per dedicarsi all'educazione di un insieme di cittadini obbedienti alle leggi** (che non erano scritte ma trasmesse oralmente, fatta eccezione per alcuni principi fondamentali che invece erano conservati in forma scritta) **e laboriosi**.

Educazione del cittadino

Il principio su cui si basava tutta l'impostazione pedagogica spartana era quello per cui **i genitori non avevano il diritto di allevare i propri figli, i quali venivano invece affidati a delle comunità educative della polis**. L'educazione in comunità iniziava a sette anni, i bambini ricevevano solo un minimo di educazione formale, mentre maggior valore era dato alla rigorosa disciplina, alla sopportazione dei disagi e all'abilità nel combattere. Intorno ai dodici anni i ragazzi cambiavano comunità e venivano assoggettati a regole ancora più severe, ma iniziavano a essere seguiti non da altri ragazzi ma dagli adulti e dagli anziani della comunità, ciascuno dei quali era chiamato in causa per consigliare, ammonire, guidare i giovani. I formandi erano inoltre sottoposti al governo degli *irèni*, allievi più grandi che rivestivano il ruolo di “superiori” nella formazione così come in battaglia, e che spesso utilizzavano il loro potere per ordinare scorribande o furti nei confronti dei più deboli, salvo poi punire severamente i loro piccoli sottoposti nel caso in cui le loro malefatte fossero state scoperte. **Anche le punizioni (generalmente piuttosto violente) avevano una loro precisa funzione educativa** in quanto la sopportazione del dolore era considerata uno dei più importanti aspetti su cui formare i ragazzi. Gli *irèni* a loro volta potevano essere pu-

L'educazione spetta alla polis

Il sistema delle punizioni

Il ruolo degli
anziani

niti da parte degli anziani se trovati in caso di qualche mancanza nel loro compito di educatori.

Compiuti i vent'anni, l'educazione dei giovani spartani non poteva dirsi ancora conclusa, anche se cambiava decisamente registro e assumeva toni meno impositivi. **Ogni giovane veniva infatti assegnato a un anziano che si assumeva la responsabilità di completare l'educazione del discepolo**, avendo anche l'autorità di intervenire – se necessario – nella vita privata e pubblica del giovane.

Valore fondamentale
dell'educazione

L'aristocrazia spartana – per nulla attratta dal richiamo del denaro, visto come un semplice mezzo e non come un valore in sé – attribuiva quindi un valore molto alto all'educazione vista come compito per eccellenza di ogni cittadino. In questo modo **l'educazione diventava una struttura permanente e circolare nella società spartana**, dove tutti erano sempre chiamati a perfezionarsi e ad aiutare gli altri nel loro cammino continuo di formazione.

Ma questi ideali spartani di formazione del singolo, volta al bene di tutti, non rispecchiavano gli ideali “eroici” ateniesi. Al contrario l'ideale del buon cittadino di Sparta lo vedeva forte, ma non nobile: anche atti illeciti o violenti erano concessi e approvati purché comportassero vantaggi e non punizioni. Contemporaneamente **le arti tanto coltivate dall'aristocrazia ateniese, quali la musica, la poesia, la retorica e la danza, venivano disprezzate dal sistema spartano, che le considerava inutili per la formazione di un forte guerriero**.

Il ruolo
particolare
delle donne

Interessante sottolineare il **particolare ruolo delle donne** a Sparta. Qui a differenza che nel resto della Grecia, anch'esse venivano educate, al pari dei maschi, a diventar dei cittadini-soldato, e potevano vantare i medesimi diritti sull'eredità dei parenti maschi e perfino investire come preferivano la loro dote nuziale. Unica cosa su cui non avevano diritto di decidere era la scelta dello sposo. Potevano però unirsi ad altri uomini dopo il matrimonio con lo scopo di procreare più figli sani e robusti per la comunità.

8.2 L'educazione secondo i sofisti e Socrate

Atene fu anche la città che diede origine ai sofisti, che potremmo definire come i primi insegnanti professionisti.

La *kalokagathía*

Dopo la riforma di Solone, come si è visto, l'ideale aristocratico della *kalokagathía* (l'ideale del bello e del buono), viene messo in crisi da una progressiva apertura sociale ed educativa nei confronti della borghesia media, che si stava progressivamente arricchendo.

L'EDUCAZIONE A SPARTA

I genitori non avevano diritto di allevare i figli, ma dovevano portarli in un luogo chiamato *tesche*, dove gli anziani esaminavano il bambino: se lo vedevano sano e robusto ne disponevano l'allevamento e gli assegnavano in anticipo una porzione di terreno demaniale; se invece lo trovavano gracile e malfatto, ordinavano che fosse gettato in una voragine del monte Taigeto, detta Apotete. Non conveniva infatti né alla polis né al bambino stesso che fosse lasciato crescere per restare sempre debole e dal fisico infelice. [...] Licurgo non volle che i figli fossero educati in famiglia né da pedagoghi stranieri salariati: appena i ragazzi raggiungevano i sette anni venivano assegnati in

"compagnie", comunità educative istituzionalizzate. Di queste compagnie diventava capo il più forte e il più saggio, cui tutti gli altri dovevano obbedienza completa. Così, quell'educazione era più che altro un esercizio continuato di disciplina. Gli adulti assistevano ai loro esercizi e tornei, a volte provocando di proposito zuffe e ostilità fra i giovani per saggiarne il coraggio e l'aggressività negli scontri. Di istruzione avevano solo quel minimo che era necessario per la vita; il resto era disciplina, sopportazione dei disagi e attitudine al combattimento.

Plutarco, *Le vite*, Utet, Torino 1992

Diventa quindi necessario per i giovani aristocratici non soltanto curare la prestanza fisica, ma anche l'abilità dialettica, necessaria per la difesa di quei privilegi che fino ad allora erano invece dati per scontati. Da parte loro i "nuovi ricchi", non potendo vantare doti spirituali date dalla famiglia di provenienza o da tradizione culturale, cercavano di compensare con l'educazione che potevano "acquistare" a quanto non era loro concesso per diritto di sangue.

Alla posizione aristocratica che proclama l'ereditarietà dei valori umani, che non potevano essere appresi con l'apporto di metodologie didattiche, (si contrappone così la possibilità di acquisire quegli stessi valori facendo uso di strumenti intellettuali e comportamentali), sostenuta dalla nuova visione pedagogica, e che trova la sua prima espressione proprio nei sofisti.

■ I sofisti e l'educazione democratica

I sofisti sono stati da molti definiti educatori democratici, per distinguerli dai precettori che fornivano i loro servizi solamente ai giovani rappresentanti della "vecchia" nobiltà e dell'alta borghesia. In realtà i sofisti non prestavano la loro opera didattica in maniera indiscriminata dedicandosi ai nuovi ricchi: ma con questa scelta volevano dimostrare che i valori e le conoscenze anche più elevate possono essere insegnate e non solamente ricevute per via ereditaria, e questa loro posizione, che causò loro critiche e disprezzo, può essere cer-

Educatori democratici

I valori non sono ereditari ma si possono insegnare

tamente vista come una forte apertura in senso democratico, nello stesso senso in cui viene considerata democratica la riforma soloniana (vedi paragrafo 8.1).

Insegnanti itineranti

I sofisti tendevano a non risiedere stabilmente presso una famiglia o una città, ma a viaggiare da un posto all'altro, confidando per lo più in una cerchia di clienti abbastanza stabile, ma senza mai legarsi ad alcuno in particolare e finendo per costituire una classe a sé, introducendo l'insegnamento come professione retribuita e conferendole un suo status peculiare.

Insegnanti anche avvocati

Il sofista però univa alla figura dell'insegnante anche quella dell'avvocato. In un'epoca in cui era considerato abituale che un imputato si difendesse da sé: i sofisti, sulla base della constatazione che in realtà non tutti i cittadini sono uguali, che non tutti sono in grado di esporre altrettanto bene e con sufficiente efficacia le proprie ragioni, insegnarono che la legge come verità assoluta non esiste ed è quindi possibile (con l'aiuto di un buon insegnante) imparare a parlare in modo tale da convincere gli altri delle proprie ragioni. Questi loro insegnamenti, di cui beneficiava ovviamente la fascia benestante della popolazione, convinsero le persone ad affidarsi sempre più ad avvocati che oltre a essere specialisti di diritto fossero anche abili nell'uso delle tecniche oratorie e retoriche.

L'educazione come tecnica

L'ideale pedagogico dei sofisti postulava che l'educazione non è un processo naturale, ma deve essere guidata da persone esperte e attuata in un ambiente adatto che favorisca la crescita e lo sviluppo armonico del giovane studente. Essi si riconoscevano più come propugnatori di tecniche (intese come insieme di conoscenze teoriche specifiche arricchite da capacità tecnico-pratiche) che dispensatori di teorie (viste al contrario come pure speculazioni e meditazioni filosofiche). L'importanza data dai sofisti all'ambiente nella formazione dello studente li portò a concepire **l'educazione stessa come tecnica per formare l'uomo nel suo essere sociale**, l'uomo pubblico; essi privilegiarono quindi l'insegnamento di abilità utili ai giovani per avere un buon successo nella vita pubblica e nelle attività a essa collegate.

Grammatica, retorica, dialettica

Più precisamente la tecnica cui facevano riferimento i sofisti può essere suddivisa in tre atti di cui essi possono essere riconosciuti come i fondatori. La **grammatica** (la conoscenza della lingua in tutte le sue applicazioni, da quelle nobili a quelle più popolari), la **retorica** (l'arte di saper parlare tanto da convincere gli altri delle proprie ragioni) e la **dialettica** (l'arte di confrontare due tesi tra loro opposte, fa-

cendole apparire vere o false a seconda del punto di vista scelto di volta in volta). Queste tre discipline, opportunamente adattate, saranno utilizzate come base e modello per l'organizzazione degli studi umanistici, e quindi utilizzate fino al secolo scorso, per esempio, nei collegi ecclesiastici.

■ Socrate

Di Socrate (470/469-399 a.C.) abbiamo notizie indirette ricavabili principalmente dall'opera di Platone (che fu un suo studente e si propose di presentare vita e opere del maestro nelle sue prime opere) e di Aristotele. Da queste fonti si ricava facilmente l'idea che **per quanto Socrate sia sempre stato tradizionalmente associato alla corrente dei sofisti, in realtà la sua posizione ideologica ed educativa si differenzia** alquanto da quella dei professori itineranti di cui abbiamo discusso nel paragrafo precedente. In primo luogo Socrate **non richiedeva alcun compenso economico** per i suoi insegnamenti, mentre i sofisti – come abbiamo visto – introdussero per primi la figura dell'insegnante professionista (e quindi stipendiato dai suoi datori di lavoro). In secondo luogo mentre i sofisti scrivevano testi da utilizzare come appoggio alle loro lezioni, **Socrate non scrisse mai nulla** che documentasse i suoi insegnamenti – tanto che fu Platone a riportarci esempi del suo modo di insegnare – anche perché, e in questo è possibile riscontrare la terza differenza, **Socrate non si propose mai come insegnante nel senso tradizionale del termine. Egli si definiva piuttosto un “interlocutore scomodo”** e la sua didattica consisteva nel dialogo e nel confronto anche polemico con gli ascoltatori, con i quali si intratteneva scorrendo per ore.

Le differenze
con i sofisti

Non insegnante,
ma “interlocutore
scomodo”

Interessante sottolineare come lo stesso Socrate riconoscesse nella sua formazione l'importanza della figura di due donne: sotto una luce negativa viene presentata l'influenza della moglie Santippe che pare abbia spinto il marito con il suo carattere acceso e petulante a passare le giornate il più possibile lontano da casa, – cosa che però facilitò il suo impegno come formatore itinerante per le strade della polis. Sotto una luce decisamente più positiva viene invece presentata la madre levatrice, osservando la quale Socrate disse di aver intuito l'importanza del metodo maieutico (in greco la maieutica è precisamente l'arte ostetrica) che nella dottrina socratica viene a significare l'arte di estrarre le idee dalla mente degli uomini attraverso il dialogo e il confronto.

Come tutti i sofisti Socrate concentrò la sua attenzione sull'uomo, ma a differenza di questi la sua attenzione fu sempre più concentrata sulla vita interiore dei suoi discepoli:

Sviluppare le qualità
interiori

Un pensiero critico ritenuto pericoloso sia da aristocratici, sia da democratici

egli mirava dunque a sviluppare le capacità interiori di chi seguiva i suoi insegnamenti e non tanto le abilità pubbliche.

Questa sua posizione pedagogica, al contrario di quanto potrebbe sembrare in prima istanza, ebbe una forte ripercussione politica che finì per portare Socrate alla condanna a morte per “corruzione di gioventù”. Difatti **egli era percepito come uno scomodo termine di paragone per gli esponenti dell'aristocrazia**: Socrate disprezzava il denaro insieme a oggi eccesso, inoltre distraeva i giovani coinvolgendoli in discussioni atte a stimolare una critica non sempre costruttiva agli occhi della classe dominante. La posizione pedagogica di Socrate fu anche interpretata come tentativo di andare contro il regime democratico ateniese, in quanto egli attraverso il suo argomentare concreto e quasi “tecnico”, caratterizzato dall'impiego di un linguaggio semplice e comune che lo avvicinava facilmente agli artigiani, in realtà argomentava contro i pretesi diritti politici dati dalla nuova mobilità sociale: per Socrate la politica doveva appartenere a chi possedeva la virtù politica (così come faceva le scarpe chi era esperto nell'arte della loro fabbricazione, e produceva olio chi poteva dire di sapere tutto o quasi sulla coltivazione dell'olivo e sulla spremitura delle olive). Questo concetto poteva essere facilmente accostato (anche se a onor del vero Socrate non si era mai espresso, a quanto pare, chiaramente in questo senso) a posizioni aristocratiche e antidemocratiche che vedevano l'arte di governare come qualcosa che non era possibile apprendere ma che si trasmetteva di generazione in generazione, posizione nettamente avversa, ovviamente, alle fazioni più democratiche che salirono al potere dopo il periodo di governo dei Trenta tiranni e che mandarono Socrate a morte, ritenendolo complice dell'aristocrazia corrotta.

Sapere di non sapere

Risvolti politici a parte, **le discussioni di Socrate erano volte a portare l'uomo al riconoscimento che la vera conoscenza sta nella consapevolezza di non sapere**. Questa sua posizione giustifica anche la sua **metodologia didattica che non forniva mai concetti, idee, teorie, ma piuttosto tendeva a instillare dubbi, perplessità, discussioni**. Una delle tecniche utilizzate più frequentemente da Socrate per perseguire lo scopo di sconcertare l'interlocutore e portarlo a riconsiderare le sue posizioni era l'**ironia**. Termine non utilizzato nel suo significato corrente: indicava infatti una tecnica retorica utilizzata per arrivare a porre in crisi un avversario dialogico utilizzando contro di lui gli stessi argomenti che egli pensava di impiegare come difesa delle sue posi-

L'ironia

zioni. La tecnica dell'ironia lascia infatti all'interlocutore la facoltà di impostare il discorso seguendo il suo proprio punto di vista e le sue motivazioni, affiancarsi all'interlocutore nella gestione del discorso, come aiutandolo e confermando le sue posizioni, per poi arrivare a trarre con lui conclusioni che dimostreranno non tanto la fondatezza delle ipotesi proposte bensì l'infondatezza degli stessi punti di partenza.

8.3 La pedagogia di Platone

Platone (427-347 a.C.) fu di origine aristocratica. L'idea politica ma anche il modello educativo di Platone si possono dire basati sul suo concetto di **predestinazione sociale**: per il filosofo greco **ogni persona è predestinata dalla nascita a compiere una determinata attività**, a rivestire un determinato ruolo sociale. Di conseguenza l'educazione e la formazione dei giovani sono in realtà illusioni se pensate come volte a un autentico miglioramento in quanto nel punto di partenza (la nascita) è in realtà già incluso quanto si sarà conseguito al punto di arrivo (la morte).

Sulla base di questa idea della predestinazione sociale, Platone divide la popolazione in tre categorie: quelli plasmati con l'oro (i governanti), quelli plasmati con l'argento (i soldati) e quelli plasmati con metalli "vili" quali il ferro o il rame (gli artigiani e il popolo), questa divisione rispecchia la visione tripartita dell'anima proposta dalla filosofia di Platone. Egli infatti postula che i governanti siano caratterizzati da un'anima di tipo razionale, i soldati di una di tipo irascibile e il resto del popolo di una appetente. Questa suddivisione porta con sé una conseguente divisione dei compiti sociali che vede i governanti impegnati a utilizzare la loro razionalità per ben gestire l'ardimento dei guerrieri e a contenere i desideri (gli appetiti) del popolo, facendo sì che trovassero sfogo nel lavoro volto alla produzione dei mezzi di sostentamento necessari al benessere "materiale" della polis.

Di conseguenza **l'educazione in sé è vista come inutile per le classi lavoratrici, alla cui formazione professionale provvedeva la famiglia di origine o la corporazione di appartenenza**. Un'educazione di livello superiore avrebbe solo portato i cittadini a non svolgere più il lavoro per il quale erano predestinati, causando disagi a ogni livello sociale. Ciò non toglie che Platone non neghi che ogni persona abbia in sé non il solo tipo di anima collegato alla propria condizione, ma tutte le tre tipologie che doveva imparare a padroneggiare conservando un buon equilibrio di sé. E come

Dottrina della predestinazione sociale

La classificazione sociale

L'educazione è inutile per il popolo

Il primato della ragione

nella vita sociale i più importanti erano i governanti – caratterizzati dall'anima razionale – così l'auriga che comanda i due indisciplinati cavalli dell'ardimento e del desiderio deve essere la ragione. **La ragione è di per sé stessa legge** e, di conseguenza, le leggi sociali sono un accessorio inutile sia a livello personale che pubblico. La ragione seguirà per via naturale la legge che le è propria se solo le sarà concesso di governare sulle altre due tipologie più indisciplinate di anima.

Gli asili di Stato

Nella repubblica ideale di Platone non c'è spazio per l'istituzione famiglia: le unioni sono combinate sulla base di criteri volti a migliorare la stirpe dei governanti e i figli nati da queste unioni non dovevano essere allevati o educati dai genitori. **I bambini venivano dunque prelevati immediatamente dopo la nascita dalle famiglie di origine per essere inseriti in asili-nido gestiti dallo Stato.** Per i primi due anni di vita essi venivano allattati e allevati da mamme-nutrici; una volta svezzati **iniziava la prima fase dell'educazione costituita dall'ascolto della musica e lettura di fiabe** (censurate in modo che non potessero far nascere nei bambini rappresentazioni fuorvianti della realtà).

Il ruolo di musica e ginnastica

Con i sette anni inizia invece il percorso educativo vero e proprio, la cui prima fase proseguirà fino al compimento dei diciotto anni. In questo periodo i giovani studieranno **musica** (questa disciplina anticamente faceva riferimento a tutte le arti tradizionalmente collegate alle Muse, per cui musica strumentale, canto, declamazione, poesia) e **ginnastica** (dove grande spazio veniva lasciato all'addestramento militare con attività quali la scherma, la corsa a piedi o a cavallo, la marcia di resistenza, o il tiro con l'arco e via di seguito). Su esempio, probabilmente, di quanto proposto dal modello di educazione spartano (vedi paragrafo 8.1), **Platone suggerisce che questo processo educativo non sia appannaggio esclusivo degli uomini ma sia aperto anche alle donne.** Riteneva infatti che non ci fosse nessuna ragione logica per escludere la popolazione femminile dal percorso formativo degli uomini. Con l'esclusione forse dei compiti più pesanti una donna poteva assumersi tutte le responsabilità e gli incarichi degli uomini.

Educazione anche per le donne

La formazione dei filosofi-governanti

La formazione di coloro che si preparavano a diventare filosofi-governanti era però più lunga e complessa, non si fermava infatti raggiunti i diciotto anni, ma prevedeva passi ulteriori per arrivare a formare in maniera completa l'anima e il corpo del futuro filosofo.

La formazione militare

Dai diciotto ai venti anni, Platone inserì due anni di **formazione militare** (*l'efebìa*) volta a fortificare il corpo e il ca-

rattere dei giovani. Molti degli studenti si fermavano a questo livello, diventando soldati, mentre pochi altri proseguivano il loro iter formativo per raggiungere le più alte vette del dominio della ragione. Dai venti ai trent'anni questi giovani eletti si dedicavano allo studio della **disciplina formale** (concetto introdotto da Platone, secondo il quale per studiare i concetti non legati unicamente alla fisicità ma al mondo delle idee – come, per esempio, la matematica, la fisica, l'astronomia – occorre prescindere dal mondo materiale e studiare i concetti astratti che stanno alla base di tali discipline) dedicandosi prevalentemente allo studio della **matematica**, intesa come sistemazione razionale del vero. I reduci da un'ulteriore selezione proseguivano gli studi dedicando gli anni tra i trenta i trentacinque allo studio e all'applicazione della **dialettica** (discussione e contemplazione della verità razionale pura). Seguivano quindi quindici anni circa di **tirocinio** svolto partecipando più o meno attivamente alla vita sociale della polis. **Raggiunta la soglia dei cinquant'anni lo "studente" poteva dire di aver raggiunto la fine del suo cammino formativo** e sentirsi pronto ad applicare quanto appreso alla gestione del governo.

La disciplina formale

La matematica

La dialettica

La fine del
curricolo a
50 anni

È importante ricordare che come base ideologica al suo modello formativo Platone associava l'idea di un'anima immortale e dotata di una sapienza innata che le proviene in parte dalle conoscenze acquisite in vite precedenti, e dall'altra da intuizioni razionali della verità che portano a concepire la conoscenza in sé come "ricordo" della verità ideale scaturito dall'osservazione delle realtà sensibili che partecipano e rimandano a concetti assoluti (per esempio, il percepire una bella melodia mi farà ricordare l'idea assoluta di "bello"). Di conseguenza **la scienza non deve avere come scopo lo studio della realtà sensibile** (che è solo una copia parziale e deformata degli ideali cui rimanda) **ma deve essere orientata allo studio della verità assoluta.**

8.4 La pedagogia di Aristotele

Diversamente da Platone, le cui origini aristocratiche abbiamo visto rispecchiarsi in tutta la sua opera, Aristotele (384-322 a.C.) non era cittadino ateniese bensì un *meteco* (cioè uno straniero, non di Atene ma residente nella polis). Il filosofo era originario di Stagira, piccolo centro della Grecia settentrionale, molto vicino alla Macedonia. Fu il padre – medico alla corte macedone – a inviare il figlio ad Atene a studiare presso l'Accademia di Platone. Fu poi chiamato in Macedonia da Filippo come precettore del giovane Alessandro.

Il Liceo

Aristotele si trattene alla corte macedone fino all'inizio del regno di Alessandro, quando tornò ad Atene per fondare il suo **Liceo** (che prese il nome dal tempio di Apollo Licio, che sorgeva nello stesso luogo).

La scuola fondata da Aristotele si differenziava sotto molti aspetti dall'Accademia del suo maestro. Infatti il **Liceo si poneva come prototipo di un'università, con corsi e lezioni regolari, esercitazioni programmate, lavori collettivi**. Il Liceo poteva anche vantare una sua **biblioteca** e un **museo**. Da un punto di vista più ideologico invece che dall'impostazione filosofico-religiosa dell'educazione platonica il **Liceo di Aristotele era guidato da un interesse alla scienza in sé**.

D'altra parte bisogna anche considerare il mutato clima politico-sociale che richiedeva un tipo di formazione diversa alle scuole: mentre declinava l'ideale di una polis che giungesse a dominare le altre con la sua superiorità militare e intellettuale veniva meno contemporaneamente anche alle richieste di scuole che formassero l'élite dirigente, mentre **si dava un maggior peso alle capacità necessarie per essere sempre in grado di rinnovarsi e inserirsi in una vita economico-sociale che si faceva sempre più complessa e cosmopolita**.

Un tipo di educazione più aperta

Non è dunque da considerarsi un puro caso che fosse proprio Aristotele a porre la basi di questo nuovo e più aperto tipo di educazione: egli infatti, Ateniese solo di adozione, aveva vissuto per anni in Macedonia cui si sentì sempre molto legato come formazione e crescita personale. Pertanto, pur vivendo ad Atene non era un nazionalista, ma si dichiarava piuttosto **cosmopolita, cittadino del mondo**; tale posizione era comprovata anche dalla sua amicizia che lo vedeva legato, per esempio, ad Antipatro, viceré che governava la Grecia per i Macedoni, persona colta e di posizioni molto aperte, con la tendenza a favorire la vita economica e culturale della Grecia.

Del resto la posizione di Aristotele non era particolarmente originale per l'epoca, in quanto gran parte della borghesia ateniese non vedeva ragione di opporsi a governatori liberali che miglioravano il benessere della polis e ne favorivano lo sviluppo.

Un'educazione gratuita per pochi

Nonostante questa sua apertura che oggi potremmo definire internazionale, Aristotele non poteva però essere definito democratico, in quanto egli, in maniera forse ancora più diretta di Platone, postulava una netta divisione tra il mentale (parte della popolazione destinata a governare o a partecipare in maniera diretta e attiva alla vita sociale ed economica) e il fisico (il lavoro degli schiavi o dei concittadini di rango inferiore sulla

cui base poggiava il soddisfacimento dei bisogni materiale della polis). Per i pochi cittadini cui era destinata l'educazione questa era pensata come gratuita, e caratterizzata dall'insegnamento delle sole arti nobili, quelle cioè non legate in alcun modo ad attività pratiche.

Per quanto riguarda le modalità di apprendimento di queste nobili arti, ancora una volta Aristotele si differenzia profondamente da Platone, in quanto **la modalità formativa di Aristotele rimanda continuamente a quei dati ricavabili dall'esperienza concreta**, che Platone tanto fermamente disdegnava a vantaggio del mondo delle idee, che sulla base del suo ferreo dualismo vedeva ben distinto dalla realtà materiale.

Per Aristotele nella natura vivente è possibile riscontrare contemporaneamente quel che ogni essere è concretamente (l'atto realizzato) e quello che può, aspira a essere (la potenza, vista come aspirazione, progetto, modello). La scienza e, più in generale, la realtà sono dati da un continuo movimento tra i due stati che si concretizza nella trasformazione, che si specifica grazie a quattro tipi di cause: materiali (collegate alla materia), effettive (ciò che caratterizza il cambiamento da uno stato passato a quello presente), formali (la forma che una determinata cosa assume) e finali (la tensione a raggiungere il modello finale).

Come strumento per l'apprendere Aristotele utilizza la logica, intesa come metodologia del ragionamento, metodo per organizzare e strutturare i pensieri in discorsi. La logica aristotelica si basa su quelle che il filosofo definisce come **categorie** (il punto di vista generale che permette di formare un quadro generale della realtà, sono la sostanza, la qualità, la quantità, la relazione, il dove, il quando, la disposizione, l'avere, il fare, il subire). Accanto alle categorie sono individuabili i **concetti** (che comprendono, al loro interno, più

L'importanza dell'esperienza concreta

La logica strumento dell'apprendere

LE DISCIPLINE FORMATIVE

Sono quattro le discipline in cui si articola di solito il processo educativo: la grammatica, la ginnastica, la musica e, infine, secondo alcuni, anche il disegno. Ginnastica e disegno si insegnano perché sono utili in molti aspetti della vita, la ginnastica perché contribuisce a sviluppare il coraggio; ma la musica? [...] La condizione di benessere psicofisico non è di chi lavora ma di chi sta

in ozio [...]. È allora evidente che bisogna essere formati in certi aspetti per vivere l'ozio tipico della vita nobile e che queste discipline e conoscenze sono di per sé un fine, mentre quelle utili alla vita reale sono strumentali ad altre cose.

Aristotele, *Retorica*, in *Opere Complete*, Laterza, Bari 1989, vol. X

Il sillogismo	<p>realtà accomunate da determinati aspetti) e il giudizio (dato dalla capacità di costruire in maniera corretta e veritiera una frase, attribuire quindi un predicato al soggetto rendendo esplicito un rapporto di comprensione o estensione tra concetti o individui). L'unione di più giudizi, che porta alla metodologia argomentativa propria della logica dà luogo al sillogismo, che abbiamo già trattato parlando del ragionamento (vedi paragrafo 3.4).</p> <p>Oltre a occuparsi del ragionamento quale base dell'approccio alla comprensione del mondo, Aristotele, per primo, si occupò di altri argomenti collegati allo studio della mente, quali le sensazioni (da cui a suo parere ha origine tutta la vita psichica), la memoria (che permette di "fermare" la percezione), la fantasia (modalità di pensiero data dall'incontro della memoria e dell'intuizione) e le immagini mentali (senza le quali lo stesso pensiero non potrebbe esistere). A riassumere e contenere tutti questi procedimenti mentali, Aristotele pone il pensiero, che è caratteristica distintiva dell'uomo.</p>
Sviluppo della ragione, scopo dell'educazione	<p>Lo scopo principale dell'educazione sarà dunque lo sviluppo della ragione, raggiungibile però solo da coloro che siano degni di essere educati a questo livello. Infatti l'educazione di base può dirsi costituita da una formazione volta allo sviluppo fisico-corporeo – ed è raggiungibile anche dai servi o dagli schiavi –, un secondo livello è quello della formazione alla temperanza (cui possono aspirare anche gli artigiani) e infine l'educazione intellettuale, prerogativa dei cittadini.</p>
Educazione e abitudini	<p>Alla base del processo educativo Aristotele pone anche l'esistenza di abitudini, disposizioni ad adottare comportamenti che non portino a eccessi di alcun tipo, in quanto ogni comportamento, anche il più nobile e meritevole, se portato all'eccesso diventa vizio. Come ricercare queste abitudini che portano a mantenere la giusta misura in ogni cosa? Naturalmente con l'uso e lo sviluppo della ragione.</p>

8.5 La pedagogia nell'età ellenistica

Con la fine del IV secolo a.C., che vede la scomparsa quasi contemporanea di Alessandro Magno e di Aristotele, gli studiosi tendono a far coincidere l'inizio dell'età ellenistica, vista per lo più come periodo di decadenza in confronto al periodo di sviluppo politico e artistico culturale delle polis, prima tra tutte Atene.

Ma da altre prospettive questo periodo si può dire caratterizzato da un'estensione del mondo politico e culturale di riferimento, che portò a un'espansione dei mercati, ma anche alla crisi di alcune forme di produzione con manodo-

Cambiamenti sociali

pera locale. Con la scomparsa di Alessandro venne a mancare l'aggregazione politica necessaria a garantire un livello base di omogeneità in un impero tanto vasto, e di conseguenza le città tornarono a rinchiudersi su sé stesse e a rappresentare forti punti di riferimento a livello amministrativo, commerciale e culturale, pur senza più raggiungere i livelli di importanza dell'epoca delle polis. Anche l'idea di "cittadinanza" che abbiamo visto essere sentita come tanto importante a livello di riconoscimento di benefici e privilegi (tra cui anche l'educazione di livello superiore) cambia aspetto e non coincide più con l'origine geografica o familiare delle persone, ma diventa appannaggio di coloro che sono riconosciuti come utili al governo (funzionari, cambiavalute, professionisti, professori...).

Anche l'**educazione** cambia sulla scia di questi rivolgimenti sociali. In primo luogo essa viene come **confinata nelle scuole, e grande protagonista diventa lo studio della lingua**, vista come necessaria in seguito al sempre più frequente contatto con nuove genti, nuove culture, nuovi linguaggi, che portavano all'esigenza di definire o riscoprire una forma di lingua nazionale.

La scuola inizia sempre intorno ai sette anni, mentre l'educazione della prima infanzia resta sempre affidata all'influsso familiare: le famiglie agiate affidavano i loro bambini alla cura di nutrici e bambinaie che si occupavano – versione femminile dei pedagoghi – di curare il primo apprendimento del piccolo. Nelle famiglie che non potevano permettersi questa figura, il ruolo era affidato alla madre o ad altre figure femminili presenti sulla scena familiare (per lo più nonne o zie). Tipico di questa **prmissima fase dell'educazione** era il suo **carattere fortemente individuale**: il bambino cresceva e veniva educato da solo, o al massimo, in compagnia di fratelli o cugini. Con il compimento dei sette anni, invece, e l'ingresso a scuola, l'educazione assumeva un carattere di collettività.

All'interno della scuola erano definite due figure principali: il **maestro** (*didáscalos*) e l'**insegnante di lingua** (*grammatistés*). Il primo si occupava di trasmettere ai bambini un'educazione generica, non gli era richiesto alcun impegno educativo che avesse un qualche influsso sulla personalità degli allievi. Infatti non gli era richiesta alcuna qualifica professionale, e era una figura che godeva di pochissimo prestigio nella società dell'epoca. Ben altro ruolo era quello dell'insegnante di lingua, il quale (spesso intervenendo solo verso la fine del periodo formativo primario, quando cioè i giovani avevano già dodici o tredici anni) si occupava di insegnare la lettura e la

L'istituzione delle scuole e lo studio delle lingue

La scuola infantile

Maestro e insegnante di lingua

Le punizioni
corporee

scrittura, attraverso metodologie ripetitive e basate per lo più sulla monotona ripetizione vocale di lettere e sillabe.

Le metodologie pedagogiche dell'epoca prevedevano un uso massiccio di punizioni corporee, viste come indispensabili alla formazione del giovane. Del resto questa visione punitiva della formazione era consona con la visione che si aveva dell'infanzia vista come uno stato passeggero da superare per arrivare alla completezza dell'età adulta.

Il *paidagogós*

Un'altra figura rilevante per l'educazione del giovane scolaro, che però si posizionava solo ai margini del mondo scolastico formalizzato, era quella del *paidagogós*: inizialmente era uno schiavo incaricato di accompagnare a scuola il bambino e di andare a riprenderlo al termine delle lezioni, ma poco a poco arrivò ad assumere il ruolo più o meno ufficiale di tutore domestico e supporto alla formazione dei giovani che gli erano affidati, raggiungendo spesso un'autorità nettamente superiore a quella del *didáscalos*.

L'educazione
secondaria

Intorno ai quattordici anni, o comunque quando i giovani potevano vantare una solida competenza nel leggere e nello scrivere terminava l'educazione primaria, e si passava a quella secondaria, dominata dalla figura del *grammatikós* **il quale introduceva gli studenti nel mondo della grammatica e dello studio approfondito della lingua, basandosi sulla letteratura classica**, costituita per lo più da poesia epica. Spesso questo studio fondamentale veniva integrato con altre discipline viste come complementari, quali musica, recitazione, disegno, calcolo, esercitazioni ginniche. Più avanti, invece prevarrà l'uso di **organizzare le materie in due categorie** differenti: quelle riguardanti **il campo letterario espressivo** (grammatica, retorica, dialettica) quelle riguardanti **il campo matematico** (geometria, aritmetica, astronomia, teoria della musica).

La ginnastica

La ginnastica vista come **fondamentale esperienza educativa** veniva ancora coltivata, anche se l'*efebía* in età ellenistica era diventata più che altro un'istituzione essendosi persa la sua valenza militare. La lotta, il pancrazio (tipologia di lotta particolarmente violenta) e la ginnastica (aspetto formativo più generale che comprendeva anche un affinamento della sensibilità estetica) continuavano a essere insegnate, anche se non erano più riservate unicamente ai giovani aristocratici, ma erano più aperte a ogni giovane portato, in quanto si andava introducendo l'aspetto di intrattenimento di massa collegato a questi sport. Così dal punto di vista educativo alla figura dal *pedotribá* (maestro di ginnastica, ma anche guida spirituale ed esempio di comportamento) si assocerà quella del *gymnastés* (allenatore sportivo in senso proprio).

Non si può dimenticare che l'atteggiamento del mondo ellenistico verso la cultura era profondamente cambiato rispetto agli anni precedenti. A livello generale era possibile riscontrare **un'accesa polemica nei confronti di professori e accademici**, opposizione basata sulla **nascita di movimenti filosofici come quelli degli epicurei, degli stoici, dei cinici**, che si proponevano di insegnare a tutti gli uomini una tecnica per **ripiegarsi in sé stessi cercando la pace e l'equilibrio nel proprio intimo**. Il saggio non coincideva più quindi con l'uomo colto, ma era l'uomo padrone e consapevole di sé e – altro cambiamento fondamentale – questa nuova conoscenza poteva essere patrimonio comune di tutti.

Il saggio non è più l'uomo colto

Questa nuova esigenza trovava le sue radici, a livello sociale, nei cambiamenti dati dal nuovo stile di vita economico-politico. I contesti di riferimento dal punto di vista commerciale, economico, culturale, sono decisamente più vasti e composti, favorendo scambi e incontri. Questo porta da una parte a un accrescimento delle ricchezze nelle mani di famiglie privilegiate, ma dall'altra cambiamenti molto più veloci e imprevedibili che precipitarono molte altre famiglie delle classi medie e inferiori nella costante incertezza.

Altro cambiamento forte derivato da questo allargarsi degli orizzonti politici e commerciali è la scomparsa o quanto meno l'indebolimento del senso di patria, in quanto gli uomini tendevano a sentirsi maggiormente cittadini del mondo che legati a una singola città o uno specifico stato. Conseguenza pratica di questo mutato senso di appartenenza furono da una parte il **maggior insistere a livello educativo sull'apprendimento della lingua madre** (come si è già visto poco sopra), ma anche – come movimento in direzione opposta – **l'introduzione della *koinè diálectos***, una "lingua comune" derivata da un adattamento del greco classico ai nuovi flussi provenienti da altre popolazioni. Anche il pensiero diventa libero da pregiudizi e classificazioni particolarmente rigide, tanto che, come si è visto, **a livello educativo convivono due posizioni fortemente contrarie: da una parte l'istruzione formalizzata** (che in questo periodo riscosse enorme successo) **dall'altra la nascita di correnti di pensiero antiaccademiche volte a privilegiare un tipo di conoscenza più intimistica e antienciclopedica**.

L'introduzione della *koinè*

8.6 La pedagogia a Roma

I primi secoli di vita della città di Roma e delle province a lei collegate per flussi culturali o commerciali vede uno sviluppo dell'educazione paragonabile a quello della Gre-

cia all'epoca della civiltà ionica (vedi paragrafo 8.1), ed è quindi intesa come una progressiva iniziazione ai modi di vita tradizionali collegati al mondo agricolo e pastorale. Già i giochi dei bambini sono imitazioni di lavori in atteggiamenti degli adulti. Poi, crescendo il giovane abbandona i passatempi con i coetanei e si introduce poco a poco nella cerchia dei "grandi", dove inizia la sua formazione vera e propria ascoltando in silenzio i discorsi e i commenti sul lavoro. Gli vengono poi affidati compiti progressivamente più impegnativi che lo portano ad appropriarsi, anno dopo anno, di un patrimonio di conoscenze imperniate di tradizioni e consuetudini.

■ L'educazione nella Roma arcaica

Questo resta infatti il punto fermo di questa civiltà che potremmo definire contadina: **l'importanza delle tradizioni che restando immutate nel tempo garantivano certezza e continuità.** Accanto alla forza delle consuetudini l'altro pilastro di riferimento della giovane civiltà romana è la **centralità della famiglia come punto di riferimento educativo** ma anche, in un certo senso, legislativo di quanto vi gravitavano intorno. Il *pater familias* ha infatti potere di vita e di morte su domestici, schiavi e anche sui parenti, così come segue l'educazione dei figli maschi a partire dai sette anni di età. **L'educazione dell'infanzia è invece appannaggio delle donne di casa**, che non hanno altro compito fatto salvo quello di curare la casa, e di completare l'educazione domestica delle figlie anche dopo la soglia dei sette anni.

I maschi, invece, passano sotto l'ala protettrice del *pater familias* che iniziava a condurli con sé al lavoro, sui campi o al mercato, oppure al Senato o al Foro se le famiglie erano di condizioni più agiate. Nel caso delle famiglie nobili, a sedici anni il giovane vestiva la toga purpurea che indicava la condizione di giovane che si preparava a diventare uomo a pieno titolo, condizione raggiunta l'anno dopo quando indossava per la prima volta la toga virile. Per essere considerato cittadino a pieno titolo, però, il giovane doveva ancora compiere un tirocinio di un anno nel quale veniva messo a confronto, a livello pratico, con i vari compiti implicati nella vita pubblica, e poi espletare il servizio militare. Il giovane, anche se di famiglia nobile, tornava quindi alle sue attività collegate per lo più alla produzione agricola, dove completava la sua formazione "sul campo" con nozioni di agraria ma anche di veterinaria e medicina, utili queste ultime a vantaggio degli animali e degli schiavi impiegati nelle proprietà agricole.

La famiglia centro dell'educazione

L'educazione dei maschi

L'educazione civica dei giovani era, diversamente da quanto accadeva in Grecia, **piuttosto trascurata**, in quanto consisteva per lo più nello studio mnemonico delle XII tavole delle leggi fondamentali di Roma e a quanto si poteva ricavare dalla frequentazione delle sedute del Senato e dalle diverse cerimonie pubbliche.

■ La figura dei maestri

Per i motivi sopra esposti i **maestri furono a lungo una categoria sconosciuta a Roma e nelle aree circostanti**. In realtà, qualche raro esempio di insegnante è conosciuto già intorno al 400 a.C.: si tratta di *ludimagistri*, *literatores* o *gramatici* che per lo più limitavano la loro opera all'insegnamento della lettura e scrittura di semplici testi. Tali figure erano tuttavia estremamente rare e si trattava nella maggioranza dei casi di greci italoti o greci immigrati che – di conseguenza – traevano la loro didattica dall'esempio della madrepatria. Non di rado essi insegnavano addirittura in greco.

L'influenza greca

Bisognerà aspettare la fine delle guerre puniche (intorno alla fine del III secolo a.C.) per avere notizie del **primo maestro** – che non a caso è un greco (Cratere Malatta) – del quale sappiamo solo che uno *studium grammaticae*. Più o meno nello stesso periodo si assiste alla nascita della letteratura latina e cominciano a diffondersi anche i maestri romani, il cui insegnamento era tuttavia sempre basato sull'influenza greca.

In questo periodo, del resto, Roma non poteva più essere definita come una città rurale legata alla tradizione e chiusa nel suo universo di riferimento di natura prevalentemente rurale. In primo luogo il suo ambito di dominio si stava progressivamente allargando al di là dei confini della penisola italica (si pensi a Cartagine) ed era anche sul punto di prevalere sulla Grecia del periodo ellenistico. Questi cambiamenti politici portarono mutamenti nel campo culturale: aumentando il commercio e quindi la possibilità di scambi e confronti aumentarono anche gli influssi culturali da parte della ben più culturalmente evoluta Grecia. I cambiamenti nell'educazione (da una formazione familiare a una guidata da insegnanti) e lo svilupparsi di forme letterarie possono essere considerate solo la punta di un grande sconvolgimento che andava preparandosi nel nascente impero romano. I cambiamenti culturali trovarono una forte spinta anche nei cambiamenti sociali. Sempre più spesso il *paterfamilias* si trovava a dover passare lunghi periodi lontano dalla famiglia – per le guerre o per esigenze lavorative. Inoltre a causa del sempre più massiccio inurbamento, i giova-

L'allargamento degli orizzonti

Le scuole e gli insegnanti subentrano alla famiglia

ni si trovavano spinti a intraprendere un lavoro diverso da quello proprio dei loro genitori. In entrambi i casi **al padre e alla madre come formatori subentrano sempre di più, per causa di forza maggiore, delle figure formative istituzionalizzate, che possono essere l'esercito, la frequentazione della vita pubblica, ma anche, come si è visto, le scuole e gli insegnanti di professione.**

Vale la pena di sottolineare come l'insegnamento cominci a diffondersi in corrispondenza della nascita della produzione letteraria latina – tanto che molti fra i primi insegnanti latini furono anche scrittori (come Livio Andronico). **Presto ai maestri si affiancheranno i *rhētores*** – che potremo definire come professori – nati sul modello degli oratori e letterati greci. **Nonostante questa distinzione di grado tra maestri e professori non bisogna credere che l'insegnamento fosse programmato in alcun modo:** esso era per lo più privato e la programmazione era lasciata alla libera iniziativa degli insegnanti; non di rado perciò i maestri si dedicavano all'insegnamento avanzato di materie come la retorica o l'eloquenza, in diretta competizione con i professori.

Comunque **la figura del retore** – che nel mondo latino comportò l'insegnare l'eloquenza nella teoria e nella pratica, l'eloquenza in senso ampio che comprendeva non solo l'abile uso della lingua ma anche un vasto bagaglio di conoscenze (entrambe indispensabili per i nuovi ricchi dell'impero che dovevano avere basi culturali generali per giustificare e difendere la loro posizione nella società, ma anche conoscenze specifiche per raggiungere e mantenere le diverse cariche pubbliche) – **era una figura di grande prestigio**, ricercata e stimata ancora più di quella del filosofo. Il retore riassumeva in sé tutte le caratteristiche importanti per l'epoca e rappresentava quindi l'immagine per eccellenza dell'uomo libero, colto e di un certo peso sulla scena pubblica.

LA DECADENZA DELL'INSEGNAMENTO SECONDO QUINTILIANO

Quintiliano, non diversamente da altri autori antichi vede in termini moralistici il problema della degenerazione dell'eloquenza, e ne addita le cause nella generale degradazione dei costumi; ma egli è in primo luogo un uomo di grande esperienza scolastica, profondamente convinto dell'efficacia dell'educazione. La corruzione dell'oratoria ha ai suoi occhi anche cause "tecniche", che egli ravvisa nel decadimento delle scuole e nella vacuità strava-

gente delle declamazioni retoriche. A una rinnovata serietà dell'insegnamento egli affida pertanto il compito di ovviare al problema nella misura in cui è possibile. *L'Institutio oratoria* delinea pertanto un programma complessivo di formazione culturale e morale, che il futuro oratore deve seguire scrupolosamente dall'infanzia fino all'ingresso nella vita pubblica.

G.B. Conte, *Letteratura Latina*, Le Monnier

■ L'impero e l'educazione

Con la nascita dell'impero anche l'educazione subirà un deciso cambiamento di rotta avvicinandosi più ai modelli ellenistici. La **formazione** sarà vista come più direttamente **collegata al patrocinio dello Stato**. Augusto, per esempio, sulla scia di quest'idea di promozione della cultura latina fece costruire alcune biblioteche contenenti anche opere in latino, non solo in greco come voleva l'uso corrente. Ma spesso queste iniziative volte apparentemente a promuovere e diffondere la cultura volevano in realtà essere mezzo di propaganda politica.

Scuola
dipendente dallo
Stato

Fu Vespasiano a farsi promotore di una vera e propria politica pedagogica: egli fu il primo a istituire una scuola superiore dipendente direttamente dallo Stato e a inquadrare come dipendenti statali i professori.

Anche **Quintiliano** fu tra i professori di retorica dipendenti dallo Stato, ed egli è anche una delle più importanti fonti di conoscenze sull'educazione a Roma nel periodo imperiale. Nelle sue opere egli propone un'educazione che parta ben prima dei sette anni, considerando anche la scuola materna ed elementare come palestre per la formazione del bambino, futuro oratore. **Egli raccomanda sempre e comunque la scuola pubblica a discapito della formazione privata in quanto considera la socialità data dall'educazione condivisa come occasione per imparare a vivere insieme agli altri** – abilità imprescindibile per l'oratore che dovrà necessariamente partecipare alla vita pubblica – e anche come forte stimolo per lo sviluppo dell'intelligenza. Egli sottolinea molto anche la **motivazione dello studente**, vista come imprescindibile per il raggiungimento di buoni risultati nell'apprendimento e nell'applicazione delle tecniche retoriche.

Quintiliano e la
superiorità
della scuola di
Stato

Non va dimenticato nell'esaminare la proposta pedagogica di Quintiliano che egli si riferiva idealmente solo all'iter formativo del futuro oratore disinteressandosi degli altri percorsi.

La motivazione
dello studente

PER UN APPROFONDIMENTO:

- C. Gordon, *Il progresso nel mondo antico*, Einaudi, Torino 1963.
Un'analisi acuta del periodo tra preistoria e storia volto a mettere in evidenza l'importanza dei fattori socioeconomici per lo sviluppo della cultura.
- W. Jaeger, *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, La Nuova Italia, Firenze 1946.
Ormai un classico, tratta in modo completo di ogni forma educativa in Grecia fino ad arrivare ad Aristotele.
- U.E. Paoli, *La vita romana*, Oscar Studio Mondadori, Milano 1976.
Una dettagliata presentazione del mondo romano dal punto di vista storico, sociale ed educativo.

SCHEMA RIASSUNTIVO

L'EDUCAZIONE NELLA GRECIA ARCAICA E NELLA POLIS	<ul style="list-style-type: none"> – La civiltà ionica e la pedagogia come “dover essere” – L'età del ferro e la nascita della polis: la decadenza e la riflessione “eroica” degli aristocratici – Atene – Sparta.
L'EDUCAZIONE SECONDO I SOFISTI E SOCRATE	<ul style="list-style-type: none"> – I sofisti: professori e avvocati itineranti – Socrate: l'interlocutore scomodo.
LA PEDAGOGIA DI PLATONE	<ul style="list-style-type: none"> – Il mondo governato dai filosofi – Il modello educativo – L'iter formativo del futuro governante.
LA PEDAGOGIA DI ARISTOTELE	<ul style="list-style-type: none"> – Il Liceo – L'interesse per la scienza in sé – L'importanza dell'esperienza concreta – La logica – La ragione come scopo dello sviluppo della ragione.
LA PEDAGOGIA NELL'ETÀ ELLENISTICA	<ul style="list-style-type: none"> – L'educazione confinata nelle scuole – La riscoperta della lingua madre – Il maestro e l'insegnante di lingua – L'istruzione di livello superiore: il <i>grammatikós</i> – Le nuove correnti filosofiche: la polemica contro i professori.
LA PEDAGOGIA A ROMA	<ul style="list-style-type: none"> – La Roma arcaica: l'importanza delle tradizioni – La comparsa di maestri e professori – La figura del retore – L'educazione nell'impero.

9 La pedagogia dal Medioevo al Rinascimento

*Profondi sono i cambiamenti che attraversano la concezione della cultura con l'avvento del **cristianesimo**, che porta con sé tutto un nuovo sistema di valori. Attraverso la posizione di **sant'Agostino** si osserverà con spirito critico la cultura pagana. E durante il primo **Medioevo** saranno i monasteri l'unica istituzione per la promozione della cultura. Una ripresa dell'insegnamento al di fuori delle istituzioni ecclesiastiche si avrà con **le riforme carolingie**, la **nascita delle università** e le riflessioni di **san Tommaso**, per poi passare a esaminare l'evolversi della pedagogia con l'avvento **dell'umanesimo in Italia e in Europa** attraverso **Riforma e Controriforma**.*

9.1 La pedagogia cristiana e sant'Agostino

Un fattore che comportò notevoli cambiamenti anche dal punto di vista educativo nell'impero romano fu l'avvento del cristianesimo, con la sua attenzione alla popolazione ed ebbe maggior presa soprattutto tra i diseredati, gli schiavi, le persone meno fortunate e più ai margini della vita sociale – persone che necessariamente avevano modalità di vita e quindi educative lontane da quelle della società patrizia dominante.

L'attenzione per i diseredati

■ L'educazione cristiana

Noi abbiamo ben poche notizie relativamente alle modalità formative al di fuori di quelle “istituzionalizzate”, ma è certo che il cristianesimo con il suo insistere sull'importanza della famiglia, anche dal punto di vista formativo, e dell'educazione mediante l'esempio e non mediante lo studio teorico di precetti, trasmetteva indirettamente un modello educativo più simile quello della Roma arcaica (vedi paragrafo 8.6) che a quello della Roma dell'epoca. Inoltre la pedagogia promossa dal cristianesimo non si limitava a proporre modalità di trasmissione di credenze e usanze a livello familiare e “pratico”, ma postulava anche un **modello di formazione “trasversale” attuata dagli appartenenti alla stessa comunità religiosa**. Questa modalità formativa privata e comunque interna a ristrette comunità era giustificata

Un modello educativo centrato sulla famiglia

La formazione
dei catecumeni

ta non solo sulla base dei valori proposti a livello religioso, ma anche dalla necessità di vivere la propria appartenenza religiosa nella segretezza, necessità data dalle persecuzioni cui all'epoca i cristiani erano sottoposti.

Le prime figure ufficiali di formatori all'interno delle comunità cristiane ereditano il nome dai maestri ellenisti (i *didascaloi*) e **si occupano della formazione di catecumeni**, di coloro cioè che chiedevano l'ammissione nella comunità. Questo periodo formativo era considerato fondamentale per gli aspiranti cristiani tanto che molto spesso, specie nel periodo conclusivo di tale formazione, interveniva come figura di riferimento il vescovo stesso (ancora oggi permane, infatti, la tradizione che sia il vescovo a somministrare il sacramento della Cresima, che in un certo senso conclude il cammino di ingresso dei giovani nell'assemblea cristiana).

La formazione si poneva come preminentemente religiosa, ma a causa dei più che eterogenei livelli culturali di provenienza dei catecumeni spesso era affiancata da una didattica più di base: non di rado capitava che i primi insegnamenti impartiti agli studenti riguardassero il leggere e lo scrivere. Opera formativa di per sé molto importante, in quanto occupandosi della **formazione non solo di bambini ma anche di adulti**, questa didattica si occupava di combattere l'analfabetismo, all'epoca largamente diffuso tra le classi inferiori o nella popolazione femminile per lo più esclusa dall'educazione formale.

Formazione
essenzialmente
spirituale

A livello ideologico la pedagogia del cristianesimo dei primi secoli, come ben espresso nelle opere di **Clemente Alessandrino** e del suo discepolo **Origene**, coincide con **la formazione a una vita di ricerca della verità, seguendo un cammino di formazione essenzialmente spirituale**, essendo considerato il Padre come il pedagogo per eccellenza. Da queste posizioni gnostiche derivò il movimento del monachesimo orientale, tra i cui esponenti si può ricordare san Basilio, che predicò l'isolamento e la vita ascetica in comunità come mezzo per raggiungere il possesso della vera sapienza.

Questa separazione dal mondo portò i teorici dell'educazione cristiana a spingere sempre più verso un **ripudio della cultura pagana**, sia a livello letterario (si veda per esempio san Gerolamo, coltissimo autore della *Vulgata*, prima traduzione della Bibbia in latino, che si ritirò come monaco eremita a Betlemme vedendo come colpa la formazione classica che aveva ricevuto in gioventù) che di valori – primi fra tutti quelli legati alla cura e al culto del corpo che erano visti come contrari ai precetti della fede. Pertanto propu-

gnando valori che si discostavano da quelli terreni, i pedagoghi cristiani sconsigliavano ai giovani non solo l'esercizio fisico, ma anche lo studio della musica e della danza.

Questa forte accentuazione dell'importanza della spiritualità e dell'intervento della fede nell'apprendimento della verità portò autori più tardi, come per esempio **Tertulliano** (169-220), postulare che **la fede in sé e non la ragione è l'unico mezzo per raggiungere la verità**. Da qui a condannare quanti fanno troppo affidamento nell'intelletto umano il passo è breve, tanto che Tertulliano arrivò a decretare che l'insegnamento scolastico in sé fosse peccato.

Fortunatamente per il destino della pedagogia posizioni tanto estreme non erano condivise da molti e **la maggioranza dei formatori delle comunità cristiane si educavano nelle scuole imperiali**, dove, poco alla volta cominciavano a inserirsi anche parecchi insegnanti cristiani. Negli ultimi periodi dell'impero, infatti, i cristiani appaiono più integrati nella vita sociale grazie al maggior livello di tolleranza raggiunto dal governo dell'epoca. **L'introduzione progressiva di insegnanti cristiani nelle scuole pubbliche a stampo pagano**, oltre a riflettere una condizione di coincidenza sempre più evidente tra mondo romano e comunità cristiane (non più composte quindi solamente da appartenenti a classi inferiori), fu terreno fertile, per **una nuova cultura**, in cui il cristianesimo faceva proprie le categorie di pensiero del mondo greco-ellenistico.

Il complesso rapporto con la cultura greco-romana

■ Sant'Agostino

Nel periodo che vedeva opporsi la posizione del monachesimo orientale – legata all'esaltazione della spiritualità a discapito della ragione – e quella più aperta a contaminazioni con la cultura pagana, si può collocare la dottrina di sant'Agostino (354-430) che può considerarsi una via di mezzo tra le due posizioni sopra presentate.

Egli, infatti, riteneva che **i modelli culturali e educativi classici fossero pericolosi se utilizzati in sé e per sé, ma contenessero anche preziose risorse che potevano essere**

Le risorse del modello classico

LA VERA SAPIENZA NON È DI QUESTO MONDO

Tra i perfetti parliamo, sì, di sapienza, ma di una sapienza che non è di questo mondo, né dei dominatori di questo mondo che vengono ridotti al nulla; parliamo di una sapienza divina, misterio-

sa, che è rimasta nascosta, e che Dio ha preordinato prima dei secoli per la nostra gloria.

Paolo, 1 Corinzi 2, 6-7

Educazione
al controllo
delle passioni

sfruttate per il meglio se considerate dalla giusta prospettiva.

Dal punto di vista pedagogico un carattere distintivo dell'ideologia agostiniana è quello che lo porta a vedere l'**infanzia non come una condizione di purezza ma come una semplice fase della crescita umana**, – segnata quindi dal peccato e dalla tendenza ad allontanarsi dalla via del bene. Pertanto l'**educazione** deve essere pensata per i bambini come per i giovani e per gli adulti e **debba mirare ad insegnare il controllo delle passioni**, che in sé non sono male ma possono dare a esso origine.

L'unico
vero maestro
è Dio

Nel suo *De Magistro*, Agostino è più preciso nel dettare linee guida di riferimento per gli insegnanti. Egli sostiene che **l'unico vero maestro è Dio**, e arriva dunque a porre in secondo piano la funzione didattica e pedagogica dell'insegnante. Infatti, se l'insegnamento è volto a portare al raggiungimento della verità, e se la verità proviene da Dio, la funzione di un buon maestro non sarà quella di imporre dall'esterno l'acquisizione di concetti specifici, quanto di aiutare gli alunni a trovare la verità. Ricerca che si svolge in definitiva all'interno dello studente, – in quanto la verità per Agostino sta dentro l'uomo: **la verità non viene quindi consegnata dall'insegnante ma viene riscoperta dall'alunno con la guida del suo formatore**.

Questa forte sottolineatura del mondo interiore e spirituale porta Agostino a porre in secondo piano, quando non a disprezzare, le più diffuse questioni sociali e quotidiane, in quanto la stessa esperienza umana era vista unicamente come chiave di perfezionamento non alla vita terrena ma come preparazione per la vita nel regno di Dio.

È l'alunno che deve
scoprire la verità

Interessante l'importanza che Agostino dà all'allievo: egli ritiene, infatti, che **qualsiasi nozione per essere effettivamente appresa debba essere trovata e sentita come vera dagli alunni**. Solo in questo caso essi attueranno un trasferimento di quanto appreso dal suo ambito iniziale a un altro a esso attinente ma ancora non noto. Questa è per Agostino la prova della validità di un insegnamento.

9.2 Idee e istituzioni educative nell'età medievale

Il progressivo aumento del potere della Chiesa cristiana rispetto all'influenza civile del potere dello Stato fu quanto mai evidente all'epoca delle invasioni barbare, quando la Chiesa si pose come unico punto di riferimento forte contro la confusione economica e politica data dalle invasioni.

■ I monasteri come centri di cultura

I monasteri, dapprima visti come punto di rifugio e di protezione, assunsero quindi la funzione di mercati, magazzini, banche, punti di ritrovo. Quando la situazione politica tornò a essere più tranquilla essi divennero invece punto di riferimento e raccordo per le attività agricole che si svolgevano nel loro circondario – facendosi promotori delle principali forme di produzione e commercio riscontrabili in Europa nel periodo che intercorse tra il crollo dell'Impero Romano e l'ascesa al potere di Carlo Magno.

I monasteri si proponevano anche come importante e spesso unico centro di formazione culturale, anche perché nella società dell'epoca, che si era andata configurando come rigidamente classista, la carriera ecclesiastica oltre a essere l'unica strada che garantiva una qual certa formazione culturale era anche l'unica che prospettasse una qualche forma di promozione sociale.

L'ideale pedagogico di cui il clero si faceva promotore può essere ben esemplificato da quello in vigore nei monasteri benedettini. **Benedetto da Norcia** (ca. 480-ca. 547), oltre a essere il fondatore della famosa abbazia di Montecassino lasciò anche la famosa regola che nei secoli successivi regalò non solo i monasteri benedettini, ma che fu alla base dell'impostazione di quasi tutte le comunità religiose. Tale regola, riassumibile nel celebre motto "*ora et labora*" era basata sull'idea che il frate doveva sempre essere tenuto lontano dall'ozio. Le giornate dei monaci erano dunque occupate o nella preghiera e meditazione dei testi sacri o in attività lavorative assegnate ai diversi membri del monastero sulla base delle singole competenze. Questo portò a una netta distinzione di ruoli all'interno dei monasteri stessi che si accentuò soprattutto con l'espandersi dei monasteri e delle attività a essi collegati. I monaci che occupavano i livelli più alti di questa gerarchia interna erano solitamente esentati dal lavoro manuale che sostituivano con lavori collegati alle ricche biblioteche monastiche (per lo più trascrizioni e decorazioni dei manoscritti) oppure con l'insegnamento.

Infatti, fino al XII secolo la scuola collegata al monastero con i suoi monaci-maestri sarà l'unica forma di scolarizzazione istruzione per qualsiasi livello educativo. Nonostante la diffusa applicazione della regola benedettina in capo formativo, essa **non riporta precise indicazioni metodologiche o didattiche**, ma incoraggia unicamente la socializzazione dei giovani attraverso la frequentazione delle pratiche religiose, raccomandando agli insegnanti di mantenere un atteggiamento severo ma comprensivo nei confronti degli studenti.

Unici centri di formazione culturale

San Benedetto e la sua regola

Le scuole dei monasteri unica forma di scolarizzazione

Una scuola solo
per i religiosi

In questo periodo la scuola era dunque destinata unicamente a quanto si preparavano a intraprendere la vita religiosa, con l'eccezione dei figli dei nobili cortigiani, per i quali era ritenuta utile, accanto alla preparazione militare, anche una certa educazione in campo letterario e giuridico. Ma in questi casi l'educazione era scarsamente formalizzata, tanto che risulta difficile parlare di scuole.

Livelli d'istruzione
molto bassi

Per la grande maggioranza della popolazione non era previsto alcun tipo di istruzione che, secondo l'ottica del tempo, era del tutto inutile per chi era destinato al lavoro dei campi.

Tra l'altro lo stesso livello di istruzione degli ecclesiastici era spesso estremamente basso (Pipino il Breve per porre rimedio a questa situazione emanò la regola di Lodregango volta a favorire la lettura tra gli ecclesiastici) ed era considerato un problema di difficile soluzione il tentativo di migliorare le scuole pensate per la formazione del ceto sacerdotale. Di conseguenza la questione di una possibile forma di istruzione per il resto della popolazione non veniva neppure preso in considerazione.

■ La riforma carolingia

Elevare il livello
di istruzione

Carlo Magno, una volta salito al potere, si rese ben conto del **basso livello dell'istruzione promossa dalle scuole ecclesiastiche**, e di quanto ristretta e settoriale fosse la loro utenza. Cercò dunque di porre un rimedio alla cosa affidando da una parte funzioni civili agli ecclesiastici (organizzazione e controllo dei registri anagrafici, conservazione e restauro dei codici, e soprattutto insegnamento) e cercando di **promuovere l'elevamento del livello dell'educazione di base e la sua diffusione**, sulla base della lungimirante previsione che un investimento a livello formativo avrebbe portato risultati positivi a livello sociale ed economico.

Ma questa riforma scolastica ipotizzata da Carlo Magno **stentò a ottenere un successo** che fosse altro che nominale. Il clero si risentiva dell'aggravarsi degli impegni che il governo aveva loro affidato e per i quali riteneva di non aver ricevuto sufficienti benefici in cambio, inoltre le scuole ecclesiastiche pur accettando di buon grado quanto veniva loro concesso per favorire il loro sviluppo (per lo più strumenti didattici e insegnanti) non erano ancora propensi ad aprire le loro aule a chiunque ne facesse richiesta se non intenzionato a intraprendere il cammino verso il sacerdozio o il monachesimo.

Le prime scuole
statali

Fu l'imperatore **Lotario** nell'825 ad **aprire le prime scuole statali** – ma anche questa iniziativa ebbe poco successo. In primo luogo **gli insegnanti erano prevalentemente reli-**

giosi anche nelle scuole pubbliche, pertanto l'impostazione didattica era sempre decisa in ultima istanza dal potere religioso; in secondo luogo **pochi furono gli iscritti laici** a queste scuole che ebbero al più l'unico merito di spingere i monasteri ad accettare – per paura della concorrenza statale – come alunni anche laici che ne avessero fatto richiesta.

Interessante però l'**organizzazione degli studi prevista nelle scuole carolinee**, dove le materie insegnate erano divise in due aree forti: il **trivio** (che corrispondeva all'area letteraria, quindi **grammatica, retorica e dialettica**) e il **quadrivio** (area matematica: **aritmetica, geometria, astronomia, musica**). Le arti del trivio cui era comunque sempre attribuita una maggiore importanza nel processo formativo del giovane, erano organizzate secondo il modello pedagogico ellenistico (vedi paragrafo 8.5), mentre quelle del quadrivio, ben lontane dal rispecchiare le nostre idee di insegnamento scientifico erano insegnate a partire dalla lettura di brani di autori cristiani incentrati sulla natura del mondo, sulla ricerca delle leggi divine che regolano il creato e via di seguito, cercando però di trarre da tali speculazioni nozioni che risultassero utili alla vita religiosa (calcolare per esempio la data in cui cadeva il giorno di Pasqua, o apprendere la musica in funzione dei canti delle celebrazioni religiose).

La metodologia didattica impiegata era quella basata sulla lettura e sul commento di testi. La finalità di tale lettura era inizialmente solo la meditazione e la riflessione sul testo stesso che portava alla scoperta della verità celata dietro di esso, verità vista come unica, fissa e assoluta. Successivamente si aggiungerà la **disputatio**, una fase successiva alla lettura e riflessione sui testi che vedeva alunni e insegnanti impegnati in una discussione volta però sempre a cogliere il senso profondo degli autori che si studiavano.

Il trivio e il quadrivio potrebbero essere paragonati alla nostra istruzione secondaria. **Non molta attenzione didattica era riservata invece all'istruzione primaria**, vista unicamente come preparazione alla più importante formazione di livello avanzato (essendo l'istruzione riservata solo a un'utenza scelta era estremamente raro il caso di persone che abbandonassero la scuola dopo aver raggiunto solo un livello di base). L'apprendimento di abilità di lettura e scrittura avveniva tramite esercizi di ripetizione di lettere e sillabe seguiti dall'apprendimento mnemonico e poi dalla lettura e copiatura di testi. Il tutto veniva portato avanti senza alcuna fretta (l'acquisto della sapienza dipendeva da Dio, ed era quindi giusto rispettare i suoi tempi) né alcuna attenzione all'interesse o alla motivazione degli studenti.

Il trivio e
il quadrivio

Letture e commento
dei testi

La *disputatio*

Scarsa attenzione
all'istruzione
primaria

■ La figura del cavaliere

La nobiltà dell'epoca, basata sul sistema feudale, aveva una posizione opposta rispetto a quella dei monaci nei confronti della **cultura messa decisamente in secondo piano rispetto alle virtù guerriere**.

Di conseguenza la formazione dei signori feudali seguiva ben altro percorso rispetto a quella dei futuri ecclesiastici.

I bambini erano affidati alle cure della madre fino ai sette anni, quando venivano mandati a servire come **paggi** presso la corte di altri signori, amici o alleati del padre. Successivamente, intorno ai quattordici anni, i giovani venivano promossi a **scudieri** e accompagnavano il loro signore alle guerre o ai tornei; questo tirocinio durava circa fino al compimento dei vent'anni quando generalmente arrivava la **nomina a cavaliere**, la cui vita sarebbe poi stata impegnata tra tornei, guerre e crociate.

A livello ideologico i cavalieri **disprezzavano il lavoro manuale e chi lo praticava**. Di conseguenza i cavalieri, pur alternando imprese nobili e protettive nei confronti dei poveri e degli indifesi ad altre basate sul sopruso nei confronti dei loro sottoposti, contribuirono a instaurare un sistema non volto alla produzione di nuova ricchezza ma allo sfruttamento delle risorse già esistenti, tanto che la cavalleria decadde proprio quando il sistema feudale iniziò a entrare in crisi con lo spostamento della "forza produttiva" dalle campagne e dagli insediamenti nati intorno ai castelli verso le città, nuovi centri di produzione e commercio.

Durante il periodo del feudalesimo è possibile però riscontrare dei **modelli educativi anche nelle classi popolari**, basati da una parte **sull'educazione reciproca** all'interno delle comunità rurali (che si estendeva dalla formazione a livello sociale data dal rispetto di precise gerarchie alla condivisione di saperi pratici) e, naturalmente, sulla **trasmissione generazionale** di nozioni pratiche collegate al lavoro.

■ Le corporazioni di arti e mestieri

Dopo l'XI secolo il commercio conobbe una forte ripresa che portò non solo una ripresa economica ma anche un notevole cambiamento nella vita della popolazione che iniziò progressivamente a spostarsi dalla campagna nei nuovi borghi dove crescenti erano le richieste di manodopera specializzata e di commercianti.

Iniziarono a sorgere le prime **corporazioni di arti e mestieri**, che favorirono la specializzazione di alcuni artigiani e rafforzarono il collegamento tra artigianato e commercio.

Sia per gli artigiani che per i commercianti era ovviamente

L'iter formativo
del cavaliere

L'educazione
reciproca
delle classi popolari

previsto un preciso iter formativo, che, nel caso della prima categoria era piuttosto rigido e scarsamente aperto a innovazioni, basato **sull'apprendimento pratico scaglionato in lunghi anni di apprendistato**, che non sempre culminavano con il conseguimento della piena padronanza delle tecniche collegate al mestiere intrapreso. Per la formazione dei **mercanti** era necessario invece considerare **nuove metodologie** che si adattassero ai nuovi contenuti introdotti con lo sviluppo del commercio – quali le tecniche di calcolo, competenze cartografiche e nautiche, e via di seguito. **Tali iter formativi non erano però facilmente accessibili** a giovani che non avevano alle spalle famiglie che avessero fatto fortuna. Solo le famiglie più ricche, infatti, potevano permettersi di fare accedere i propri figli a questo tipo di istruzione, soprattutto perché, oltre a essere piuttosto limitato l'accesso ai tirocini delle diverse arti, era anche estremamente costoso.

Le **corporazioni** prevedevano al loro interno norme precise per un lungo e specifico tirocinio che terminava con un severo esame da sostenersi davanti a rappresentanti della corporazione stessa. Il tirocinio era impostato sulla base della modalità didattica che per secoli era stata alla base dei rapporti formativi legati all'apprendimento di un mestiere, e quindi **il rapporto maestro-apprendista era avvicinabile a quello padre-figlio, con l'aggiunta però della competitività tra apprendisti**, che era un fattore sconosciuto all'interno dell'educazione familiare. Siccome poi non a tutti gli apprendisti sarebbe stata offerta la possibilità di diventare maestri e per molti gli anni di studio sarebbero culminati in una condizione stabile di lavorante salariato presso la bottega del maestro, il tirocinio stesso era strutturato in modo da fomentare la competitività per il raggiungimento delle più alte vette professionali.

Resta il fatto che nonostante diventasse sempre più difficile diventare maestro, e nonostante la tendenza sempre più radicata a trasmettere le conoscenze solo all'interno delle medesime famiglie, **l'educazione offerta dalle corporazioni artigiane fu di gran lunga la più valida riscontrabile in tutto il Medioevo**. Infatti **era l'unica ad avere una sua struttura ed esami periodici** che richiedevano una seria preparazione. Queste organizzazioni della borghesia **diedero poi origine a scuole comunali**, che si occupavano di trasmettere agli alunni un'educazione di base, ma, andando a integrare il sistema formativo collegato alle arti del trivio e del quadrivio posero anche la base per la nascita delle università.

L'iter formativo di artigiani e commercianti

Le corporazioni e il tirocinio degli apprendisti

Un'istruzione accurata

■ La nascita delle università

Nel XII e nel XIII secolo con il termine “università” si indicavano **associazioni che raggruppavano al loro interno più corporazioni**: c'erano, per esempio, le corporazioni a cui facevano capo le arti meccaniche – quali quelle collegate alla tessitura, alla tintura alla concia delle pellicce – contrapposte a quelle liberali – a cui si riferivano giudici, notai, medici speciali... **Successivamente** il termine università rimase a indicare solo **il corso di studio associato alle arti liberali, e aveva la caratteristica di non poter vantare una sede fissa**, tanto che professori e studenti erano costretti per lo più a vagare alla ricerca di ospitalità per le loro lezioni. A meno che i docenti fossero ecclesiastici, in questo caso le lezioni si tenevano ovviamente presso il convento di appartenenza dei professori.

Ma è da sottolineare come una delle caratteristiche principali delle nascenti *universitas studiorum* fosse la loro **autonomia dal controllo ecclesiastico**, anche se spesso tale autonomia era garantita a prezzo dell'accettazione nominale di un supervisore, nominato dal vescovo, che concedeva la *licentia docendi* (l'abilitazione all'insegnamento).

Un altro aspetto saliente delle **prime università** era che spesso erano **promosse e gestite da studenti** (per lo più borghesi non giovanissimi) e che quindi i professori erano in tutto e per tutto dei dipendenti. Come tali venivano rimproverati o multati se a parere degli studenti non compivano il loro dovere in maniera sufficientemente accurata.

La loro attività era assicurata tramite appositi contratti, che data la forte competizione tra università dovettero presto comprendere una clausola di fedeltà, per impedire che i docenti lasciassero improvvisamente la loro sede di lavoro per raggiungerne un'altra economicamente più vantaggiosa.

All'interno dell'università tutti i dipendenti, dai professori ai librai, ai bidelli erano sottoposti al magnifico rettore che era eletto tra gli studenti dell'università stesso che spesso arrivava ad assumere un'importanza e un'influenza superiore addirittura a quella del vescovo locale.

Per essere ammessi agli studi universitari non era previsto alcun esame di ammissione, ma veniva richiesta solo una conoscenza base della lingua latina oltre, naturalmente, ai soldi necessari a pagarsi gli studi.

■ Il pensiero pedagogico di san Tommaso

All'epoca dello sviluppo delle prime università la distinzione tra materie rispecchiava chiaramente la mentalità dell'epoca e vedeva quindi la filosofia subordinata alla teologia.

Già **Alberto Magno** (1206-1280) aveva posto il primo passo

Corso di studio legato alle arti liberali

Autonomia dal controllo ecclesiastico

La gestione degli studenti

verso una rivalutazione delle scienze filosofiche ponendo una **netta distinzione tra filosofia e teologia**, e rivalutando notevolmente il potere dell'intelletto umano.

Da parte sua **Tommaso d'Aquino (1225-1274)** **si impegnò a conciliare quelle che all'epoca apparivano come due posizioni inconciliabili: fede e ragione**. La sua posizione trae origine dalle idee aristoteliche (vedi paragrafo 8.4) – rese compatibili con l'ideologia cristiana. Tommaso postula che **“niente è nell'intelletto se prima non è stato registrato dai sensi”**: di conseguenza ogni forma di apprendimento, anche quello teologico, deve passare attraverso la percezione dell'esistente; la conoscenza è possibile solo grazie alla mediazione sensoriale che garantisce l'astrazione delle immagini universali riscontrabili dietro le forme particolari dell'essere e la loro elaborazione e ordinazione nel pensiero.

Conciliazione tra fede e ragione

L'educazione per Tommaso ha lo scopo di disciplinare le naturali tendenze comportamentali dell'uomo, confermando le buone disposizioni e eliminando progressivamente le cattive che, coltivate o anche lasciate a se stesse porterebbero all'insorgere dei vizi. **Come per la didattica promossa dalle scuole monastiche è dunque la disciplina a essere vista come base per ogni forma educativa**.

Il fine è disciplinare il comportamento

Ciò che non varia rispetto al passato nella posizione pedagogica propugnata da san Tommaso è l'importanza riservata alla **ricerca della verità che sta dentro di noi** nel cammino formativo. **L'insegnante**, per quanto la sua influenza e la sua importanza didattico-pedagogica siano notevolmente rivalutate da san Tommaso sulla scia della sua accresciuta fiducia nelle possibilità dell'intelletto umano – rispetto alle posizioni, per esempio, di Agostino – **continua a essere un aiuto esterno il cui contributo è limitato a guidare un cammino che lo studente è chiamato a percorrere comunque in autonomia**. Dio non è più visto come l'unico maestro, Tommaso considera anche l'importanza e il ruolo educativo della realtà esterna, ma nonostante l'accresciuta importanza attribuita a fattori educativi esterni (gli insegnanti, l'ambiente, le esperienze...), la ricerca della verità guidata da Dio resta sempre la strada maestra della formazione.

La ricerca della verità dentro di noi

9.3 Evoluzione dei sistemi culturali tra Medioevo, umanesimo e Rinascimento

I fondamenti della pedagogia moderna, intesa come scienza matura e dotata di una propria identità specifica, sono formulati nel pensiero di Locke e Rousseau (vedi paragrafi 10.1 e 10.2), ma hanno un retroterra culturale importante, in ter-

Medioevo:
primato
della teologia

mini di integrazione o di opposizione, nei sistemi di pensiero dell'età medievale e rinascimentale. È quindi opportuno considerare brevemente i punti salienti dell'evoluzione del pensiero nel passare dal Medioevo all'umanesimo e successivamente al Rinascimento.

Nel **Medioevo** la cultura ha dei connotati di **forte unitarietà**, con un'**organizzazione gerarchica** che vede la teologia al vertice della piramide e le arti, la cultura classica e la scienza ai gradini inferiori, con una funzione essenzialmente strumentale, secondo il principio agostiniano della **reductio ar-
tium ad theologiam** (vedi paragrafo 9.1). Le arti e la cultura classica forniscono cioè un insieme di nozioni e strumenti fondamentali che agevola il cammino della conoscenza nel suo accostamento alla vita spirituale e alla teologia. Il rapporto tra scienza e sapienza, tra natura e spirito, tra uomo e Dio è strettamente verticale e l'**idea pedagogica** che ne deriva è quella di un **itinerario che l'uomo è chiamato a compiere verso Dio**.

Umanesimo:
l'autonomia dell'arte

Con l'avvento dell'**umanesimo** si evidenziano fattori nuovi che minano la struttura gerarchica della cultura medievale. In particolare si afferma l'idea dell'**autonomia dell'arte**, in base alla quale l'arte, e in particolare l'arte classica, è vista non più come uno strumento, ma come una creazione che **ha il proprio fine in se stessa** e può essere apprezzata per i suoi **contenuti intrinseci di bellezza e umanità**. In questo modo incomincia la disgregazione della piramide culturale tipica del pensiero medievale.

Rinascimento:
centralità dell'uomo
e fiducia nella
ragione

Tale processo di disgregazione diventa ancora più evidente con l'avvento del **Rinascimento**. Come già l'arte, ora anche la politica, la filosofia e la scienza abbandonano i gradini della piramide e acquistano una loro autonomia. La **centralità dell'uomo e della ragione umana** sono i tratti più distintivi del modo di pensare e di sentire dell'uomo rinascimentale: il mondo e la natura sono visti come geometricamente strutturati e organizzati secondo leggi matematiche; l'uomo ne è al centro ed è in grado di comprenderli e dominarli grazie alla ragione. In questo contesto è ben comprensibile come la **nascita delle scienze moderne** sia avvenuto proprio in questo periodo. Prende quindi piede un'**idea pedagogica** sostanzialmente diversa da quella tipica del Medioevo, **centrata sull'uomo e sull'orgogliosa fiducia nei poteri della ragione e della fantasia creatrice**.

Nonostante il passaggio dal Medioevo al Rinascimento, così come sopra esposto, sembri presentare principalmente caratteristiche di frattura e di discontinuità, è importante no-

tare, come hanno fatto diversi studiosi, primo fra tutti F. Chabod, che tale processo contiene anche **elementi di continuità culturale**. Tra i più importanti Chabod ha individuato in particolare il **mito della *renovatio***, in altre parole di un passato idealizzato e perfetto che si vuole in qualche modo far rinascere e sostituire alla realtà presente. Questa idea, presente sotto diverse vesti nel pensiero e nelle opere di san Francesco, di Dante, ma anche di Petrarca e Machiavelli, rappresenta un motivo di forte continuità nell'evoluzione culturale dal Trecento al Cinquecento, pur segnata dai forti cambiamenti sopra evidenziati.

La continuità del mito della *renovatio*

9.4 L'idea pedagogica nell'umanesimo italiano

È difficile tracciare un quadro generale e complessivo dell'idea pedagogica affermata in età umanistica e centrata sulla riscoperta dell'individualità e della creatività personale, che è un tratto culturale distintivo di questo periodo. Occorre parlare di una **pluralità di voci e di modelli**, che nel loro insieme rendono conto della ricchezza del movimento culturale di cui sono espressione.

Coluccio Salutati (1331-1406) è considerato il fondatore del movimento umanistico in Italia. L'importanza storica della sua opera risiede soprattutto nel contributo all'**affermazione della cultura classica**, anche se con giustificazioni per molti versi ancora tipiche del pensiero medievale. Salutati ritenne, infatti, che lo studio delle *humanae litterae* sia fondamentale nell'educazione di una persona da un lato perché utile alla comprensione delle Sacre Scritture, dall'altro, e qui con un pensiero più prettamente umanistico, perché vedeva una forte continuità tra i valori morali cristiani e classici (*virtus* latina e *paideia* greca).

Coluccio Salutati: l'affermazione della cultura classica

L'opera che si può considerare il primo trattato organico di educazione in età umanistica è il *De ingenius et liberalibus studiis adolescentiae* di **Pier Paolo Vergerio** (1370-1444). In essa sono descritte le caratteristiche fondamentali della formazione del principe, sotto i due aspetti dell'uomo di governo e del guerriero. Nella formazione del principe sono **fondamentali gli studi liberali**, intesi nel senso degli studi che si convengono a un uomo libero, tramite i quali si coltivano la virtù e la sapienza e si raggiungono gloria e onore. Gli studi liberali non hanno più valore solo in funzione dell'educazione religiosa, bensì hanno un valore formativo intrinseco, nell'ambito di un'educazione sempre più incentrata sull'uomo. Tramite essi l'uomo di governo deve svi-

Pier Paolo Vergerio: gli studi liberali e il recupero dell'educazione fisica

Maffeo Vegio:
l'educazione
del cittadino

luppare una propria autonomia di giudizio all'interno della corte ed essere sempre disponibile all'ascolto della verità. Accanto all'educazione liberale il principe è chiamato altresì a una severa **educazione fisica**, secondo l'esempio di Sparta, per prepararsi ai disagi della vita militare e abituarsi al disprezzo delle difficoltà. Vergerio, oltre a fissare il curriculum degli studi, in cui alla filosofia, alla storia e alla retorica si accostano la geometria, l'astronomia e il diritto, tratta anche problemi psico-didattici, raccomandando il **rispetto dell'indole e del temperamento dei singoli alunni** e insistendo sul **criterio della gradualità nell'insegnamento delle varie discipline**, due idee comuni a tutti gli umanisti.

Con **Maffeo Vegio** (1406-1448) vengono riprese le idee di Salutati, ma in un contesto più prettamente umanistico. Egli considera come **soggetto educativo privilegiato non più il cristiano dotto come Salutati, o il principe come Vergerio, bensì il cittadino**. La sua idea educativa mira alla formazione di un uomo con l'apporto equilibrato di elementi umanistici (ricavati da Cicerone, Virgilio, Orazio, Platone) e cristiani (fondamentale la lezione di sant'Agostino, che si nota soprattutto in una spinta più verso l'interiorità che verso l'attività esterna). Il perno dell'educazione è per Vegio la **verecordia**, concetto dai vari risvolti, ma che essenzialmente vuol dire **compostezza, autocontrollo interiore e legge morale** di rispetto verso se stessi e gli altri. Anche Vegio non si occupa solo del curriculum degli studi, ma affronta problemi di metodo. In particolare si discosta da Vergerio nell'affermare che, proprio in virtù del rispetto delle attitudini dei singoli soggetti, devono essere consentiti e incoraggiati non solo gli studi liberali ma anche l'**avviamento al mondo degli affari** (attività commerciale, agricola, ecc.). Altro tratto distintivo dell'ideale formativo di Vegio è il **favorire l'educazione pubblica rispetto a quella privata** ai fini di una migliore e più solida formazione sociale.

Leon Battista
Alberti: lo sviluppo
integrale della
personalità

Ideali già tipicamente rinascimentali si trovano nel pensiero di **Leon Battista Alberti** (1404-1472). Nel proemio del suo trattato in volgare *Della famiglia* appare la figura di un **uomo nuovo**, che confidando nella propria "virtù", nel proprio lavoro e nella propria creatività riesce a essere **completamente artefice del proprio destino**. Dal punto di vista pedagogico Alberti dà molto valore al lavoro, all'attività e all'esercizio, sia in ambito individuale sia in ambito sociale. La sede privilegiata in cui attuare il processo educativo è, secondo Alberti, la **famiglia**, non solo in forza del modello educativo del padre di famiglia ma degli aspetti complessivi della vita in comune. I suggerimenti didattici di Alberti non si

discostano da quelli tipici del suo tempo sopra accennati; in più egli sottolinea con forza l'importanza di una **formazione equilibrata** in cui l'esercizio fisico è accostato allo studio intellettuale, nell'ottica, tipicamente rinascimentale, di uno **sviluppo integrale della personalità**.

Gli ideali pedagogici umanistici, oltre alle enunciazioni teoriche, trovano espressione concreta in alcune **scuole**, tra le quali sono esemplari quella di **Guarino Veronese** (1374-1460) e quella di **Vittorino da Feltre** (1378-1447). Anche se in entrambe la base educativa è costituita dallo studio dei classici greci e latini, la **scuola di Guarino è orientata professionalmente alla formazione di insegnanti e ecclesiastici**, e quindi più incentrata su uno studio filologico, mentre quella di Vittorino ha intenti formativi più ampi e da essa usciranno, infatti, uomini di stato e d'arme, magistrati e teologi.

La scuola di Guarino Veronese

A Guarino si deve l'aver approntato un **piano di studi articolato in più corsi** e un metodo di studio che servirà anche nei secoli successivi da modello negli studi classici. La sua formazione insiste certamente molto sugli aspetti filologici, ma è anche attenta al pensiero e ai valori morali espressi da ciascun autore.

La scuola di Vittorino promuove una formazione più ad ampio spettro, con una forte impronta morale come tratto di fondo. Da questa scuola sono usciti insigni personaggi dell'epoca, come i due figli del marchese Gian Francesco Gonzaga, che si segneranno per le doti di rettitudine e buongoverno, Federico da Montefeltro, che trasformò Urbino in una delle città più splendide del periodo, Cecilia Gonzaga e Barbara da Brandeburgo. Anche in questo caso il **fondamento dell'educazione è fornito dallo studio degli autori classici**, ma, a differenza che nella scuola di Guarino, vengono **accentuati i momenti etico-religiosi**, si recuperano le arti del trivio e del quadrivio e si allargano le attività educative per comprendere anche l'educazione fisica e il gioco.

La scuola di Vittorino da Feltre

9.5 L'umanesimo pedagogico in Europa

Data la molteplicità di espressioni dell'umanesimo europeo, ci limiteremo a presentare il pensiero pedagogico che si

GLI ARTISTI PARLANO DI EDUCAZIONE...

Dicesi che l'Uomo può ciò che vuole, ov'egli adopera ciò che può in quel che vuole. Se tu ti sforzerai, come ho detto, con tutte le forze e arte tue, sono io uno di quelli che non dubito tu in qualunque

exercitio conscenderai al primo et supremo grado di perfectione e fama.

Leon Battista Alberti *Della famiglia*,
Sonzogno, Milano s.d.

Erasmus
da Rotterdam

evinces dal pensiero e dalle opere di alcune personalità di eccezione. Un tratto comune al pensiero umanistico in Europa rispetto a quello italiano è comunque il maggior accento dato agli aspetti religiosi e morali piuttosto che a quelli puramente letterari e filologici. Insieme ai classici greci e latini, il testo di riferimento è la Bibbia.

Senza dubbio una delle più importanti figure dell'umanesimo europeo è **Erasmus da Rotterdam** (1467-1526). Le sue esperienze cosmopolite (visse e lavorò in Inghilterra, in Francia e in Italia) furono espressione concreta, in un'epoca di accesi nazionalismi e guerre religiose, dell'aspirazione alla **creazione di una cultura universale** tramite la sintesi delle lettere classiche e di un rinnovato cristianesimo. Dal punto di vista degli ideali educativi, Erasmo ritiene, come tutti gli umanisti, che le lettere classiche siano lo strumento più valido nella formazione dell'uomo, ma nelle sue opere (in primo luogo l'*Elogia della follia* e il *De ratione studii*) **smaschera e mette in guardia dagli atteggiamenti più accademici, aridi e pedanti di un approccio ai classici puramente linguistico e grammaticale**, tipici di un umanesimo ormai in declino. Lo studio, che avviene sia sui testi classici sia sui testi sacri, deve mirare in primo luogo all'**educazione morale**, privilegiando quindi autori scelti sì in base a modelli di stile, ma anche e soprattutto per i contenuti di *humanitas* e per i valori cristiani. Inoltre l'educazione etico-religiosa auspicata da Erasmo non è proiettata su un piano di pura individualità e interiorità, ma è **volta a una dimensione sociale** e deve mirare, in ultimo, alla creazione di una comune civiltà europea attraverso l'universalità di una lingua (il latino) e di un'etica (cristiana).

Educazione morale
e dimensione
sociale

In Francia, invece, l'umanesimo tardò a diffondersi in quanto il sistema culturale rimase a lungo sotto l'influsso dell'Università di Parigi, che era a sua volta legata a ideologie culturali e educative proprie del periodo medievale.

Guillaume Budé

Bisognerà aspettare la fine del Quattrocento per vedere l'inizio del movimento umanista, nella figura di **Guillaume Budé** (1468-1540), che nel 1530 fonderà il **Collegio di Francia**, sul cui **modello nasceranno i nuovi collegi umanistici**. Il piano studi di questi collegi comprendeva materie quali il latino, il greco, l'ebraico e la matematica e la metodologia didattica, in accordo con l'impostazione culturale dell'umanesimo francese, era caratterizzata da un **forte spirito critico e dal tentativo di ricercare sempre il rapporto tra quanto si studia e la realtà**. Un altro contributo verso la definizione e lo sviluppo dell'umanesimo francese è data dall'opera di **François Rabelais** (1495-1533) che presentò la sua

François Rabelais

visone della cultura e dell'educazione sotto la forma del **romanzo satirico-pedagogico** *Gargantua e Pantagruel*. Attraverso la satira l'autore si propone di **colpire la vuotezza e la futilità della cultura medievale proponendo invece l'idea di una cultura enciclopedica**, che si basi non unicamente sullo studio dei testi ma che poggi anche sull'**esperienza diretta** e quindi sullo studio e l'osservazione diretta dell'uomo e della natura. In questo interesse naturalistico sta il grande merito di Rabelais, che però non esclude dalla sua pedagogia il tema religioso continuando ad associare in maniera forte la sapienza al servizio di Dio.

Ancora più innovativa e decisamente moderna, staccandosi dal concetto che pur permaneva in Rabelais di erudizione come base del sapere, la posizione di **Michel de Montaigne** (1535-1592). Per lui, infatti, **l'erudizione ha come unico fine l'apprendere quanto altri hanno precedentemente detto o pensato, ma non insegna a utilizzare il proprio intelletto**. Montaigne, che con questa sua nuova prospettiva si faceva **promotore di una cultura più problematizzata**, sottolineava anche l'inutilità di andare a individuare un metodo principe per l'insegnamento, cosa resa del tutto inutile dalle forti differenze intellettuali e personali dei diversi studenti. Di conseguenza egli idealizza **la lezione come occasione** per acquisire non solo nozioni, ma per **mettere alla prova il proprio giudizio**. Per Montaigne – che si contrappone così a quello che era tradizionalmente il curriculum umanistico, fondato sullo studio dei testi più vari e disparati – il sapere **nasce più facilmente dai viaggi che dai libri**, tanto che giungerà ad augurarsi di avere **il mondo come libro di scuola**.

Michel de
Montaigne

ISTRUIRE TUTTI I CRISTIANI, NON SOLO I RELIGIOSI

Vorrei che le donne leggessero il Vangelo e le epistole di San Paolo; vorrei che i contadini e l'artigiano li cantassero mentre lavorano; vorrei che il viaggiatore li recitasse per alleviare la stanchezza del viaggio. Il battesimo e i sacramenti appartengono a tutti i cristiani: perché mai la conoscenza della dottrina dovrebbe essere riservata soltanto a pochi, teologi e monaci, che costituiscono solo la minima parte della cristianità e spesso si

preoccupano maggiormente delle loro terre e delle loro ricchezze? La vera teologia è posseduta da chiunque sia ispirato e guidato dallo spirito di Cristo, sia egli uno sterratore o un tessitore.

L'educazione è una funzione pubblica in nessun caso meno importante di quella dell'organizzazione dell'esercito.

Erasmus da Rotterdam, *Elogio della follia*, Mursia, Milano 1970

9.6 La pedagogia tra Riforma e Controriforma

Prescindendo dalle basi teologiche e storiche la Riforma protestante ebbe importantissime implicazioni pedagogiche, che segnarono anche profonde differenze nella diffusione della cultura tra paesi protestanti e paesi cattolici.

■ La Riforma

La diffusione
della scuola
pubblica e
l'istruzione
obbligatoria

Cardine del pensiero protestante è che il fondamento della verità non sta nell'insegnamento della Chiesa, ma nelle Sacre Scritture, che tutti i fedeli devono conoscere e interpretare secondo coscienza. Uno dei più interessanti aspetti collegati a questa visione è la **diffusione della scuola pubblica**, gestita o dallo Stato (nel caso dei luterani) o dalla Chiesa (nel caso dei calvinisti) che portò con sé l'**obbligatorietà dell'istruzione**. Questa era considerata fondamentale dai protestanti in quanto essi insistendo sul rifiuto del principio di autorità e sottolineando l'importanza dell'individualità promuovevano la libera lettura e il commento autonomo dei testi sacri, dovevano fornire le basi teoriche minime indispensabili per permettere ai fedeli di accostarsi a tale lettura.

I limiti pedagogici
della Riforma

D'altro canto però la Riforma con la sua idea dell'individuo come totalmente guidato nel suo cammino dal volere di Dio arriva a impoverire le idee pedagogiche promosse dall'umanesimo, promuovendo (ne troviamo ottimi esempi nel lavoro di Zelantone o nel Collegio di Ginevra) una **formazione dove l'educazione religiosa viene anteposta a ogni altro tipo di studi**, mentre lo studio letterario diventa sempre più formale – svuotato com'è da ogni autonomia concettuale. La lotta di Erasmo contro tali posizioni e le sue aperture saranno dunque accantonate dal movimento della Riforma e troveranno spazio solo con l'avvento dell'illuminismo.

■ La Controriforma e la Riforma cattolica

Si considera importante a livello storico distinguere tra un movimento di Riforma nella Chiesa cattolica, le cui origini sono già riscontrabili nel Medioevo, e la Controriforma, volta invece a rispondere al movimento protestante attraverso una riorganizzazione delle proprie dottrine e delle proprie istituzioni. Lo stesso concilio di Trento operò su due piani: da una parte mira a confermare i punti dottrinali messi in dubbio dal movimento protestante, ma mirò ad agire anche su un piano più vasto cercando di depurare la Chiesa dal malcostume e di introdurre provvedimenti per arginare la dilagante immoralità e l'ignoranza del clero.

Vennero pertanto istituiti **nuovi seminari per formare in maniera rigorosa i futuri sacerdoti sia dal punto di vista culturale che morale, in modo che loro potessero poi trasmettere le conoscenze in maniera semplice ma precisa ai loro parrocchiani**. Contemporaneamente ai vescovi fu richiesto un impegno pastorale serio e continuato. I rinnovamenti culturali comportarono anche un rinato interesse per lo **studio della lingua latina e la scolastica** – tanto che nei seminari venne introdotta la *Summa Teologica* di san Tommaso dando origine al cosiddetto movimento della Seconda Scolastica.

L'attenzione alla formazione del clero

Un movimento che vide la nascita in questi anni come strumento forte contro le eresie protestanti fu quello dei **gesuiti, fondati da sant'Ignazio di Loyola (1491-1556)**. La formazione di un gesuita era particolarmente severa e rigorosa. Prevedeva innanzitutto una totale rinuncia alla propria volontà, **vedendo nell'obbedienza la via per raggiungere la disciplina che porta alla perfezione interiore**. Non va dimenticato infatti, che i gesuiti avevano aggiunto ai tradizionali voti di povertà, castità, obbedienza anche un quarto voto di obbedienza assoluta al papa e al generale del proprio ordine. Dal punto di vista della formazione culturale i gesuiti potevano vantare accurati studi letterari articolati su tre livelli. Il primo era costituito da un **corso triennale di grammatica**, cui seguiva un corso di due anni di **umanità e retorica** seguita dal corso di **filosofia** e, per ultimo, dal corso di **teologia**. I modelli letterari erano i classici romani e Greci (ricordiamo tra tutti Aristotele e Cicerone), e la disciplina richiesta non era particolarmente severa, in modo da garantire un clima sereno che facilitasse la concentrazione e lo studio.

I gesuiti

Un iter formativo raffinato

Appare chiaramente da quanto descritto che l'**ideale formativo dei gesuiti è ricavato da quello promosso dall'umanesimo**, per quanto però abbia come **destinatari unicamente i futuri membri della classe dirigente** e limiti gli aspetti formativi escludendo quanto collegato all'esperienza diretta, al contatto con la natura, alla creatività individuale, allo spirito critico, denotando quindi una certa settorialità nei contenuti promossi.

Le scuole dei gesuiti per le classi dirigenti

Accanto all'ordine dei gesuiti, altri nascono in questo periodo con intenti prevalentemente educativi. Ricordiamo per esempio, la **comunità dei Fratelli delle Scuole Cristiane**, fondata da **san Giovanni Battista de La Salle (1651-1719)**, che si propone di promuovere l'**educazione delle nuove classi emergenti e di quelle popolari** con scuole parrocchiali e perfino scuole domenicali (pensate per operai e

I Fratelli delle Scuole Cristiane: educazione come crescita sociale

Gli scolopi e le
scuole popolari

apprendisti) e scuole tecniche (che si pongono un po' come controparte dei collegi gesuitici pensati solo per nobili) – tutte vistosamente caratterizzate dall'assenza del latino tra le materie curriculari. La Salle si faceva quindi promotore di un'idea di **cultura come strumento di crescita e sviluppo morale, ma anche socio-culturale ed economica.**

Ricordiamo anche la figura di **san Giuseppe Calasanzio** (1556-1648) fondatore delle Scuole Pie e poi dei padri scolopi. Egli creò nei quartieri poveri di Roma **le prime scuole popolari**: la sua linea pedagogica non è riportabile a quella della Controriforma, in quanto le preoccupazioni della sua didattica non sono legate ai dogmi della fede quanto all'attuazione di un'effettiva formazione e di una rigenerazione etica e sociale dei suoi allievi. Tale preoccupazione è chiaramente rispecchiata dalle materie insegnate nelle loro scuole professionali: scienze fisiche, geometria, aritmetica e musica.

PER UN APPROFONDIMENTO:

- G.M. Bertin, *La pedagogia umanistica europea nei secoli XV e XVI*, Marzorati, Milano 1961.

Un'organizzazione della produzione pedagogica dell'età umanistica strutturata intorno all'idea pedagogica che ne sta alla base.

- Erasmo da Rotterdam, *I colloqui*, Feltrinelli, Milano 1967.

Un buon testo per iniziare a conoscere il pensiero di questo grande autore.

- B. Nardi, *Il pensiero pedagogico nel Medioevo*, Giunti-Sassoni, Firenze 1958.

Una completa presentazione delle idee pedagogiche nel Medioevo.

SCHEMA RIASSUNTIVO

L'EDUCAZIONE CRISTIANA E SANT'AGOSTINO

L'educazione cristiana

- La rivalutazione della famiglia come luogo educativo
 - I formatori dei catecumeni e la diffusione della cultura
 - Tra ripudio della cultura pagana e incorporazione del pensiero classico
- #### Sant'Agostino
- La cultura pagana tra rischi e risorse
 - Educazione come controllo delle passioni
 - La verità è da ricercare dentro di sé.

IDEE E ISTITUZIONI EDUCATIVE NELL'ETÀ MEDIEVALE

I monasteri come centri di cultura

- Benedetto da Norcia: *ora et labora*
- L'educazione promossa dai monasteri come unica forma educativa

La riforma carolingia

- Promuovere il livello dell'educazione
- Lotario e le scuole statali
- Il trivio (grammatica, retorica, dialettica) e il quadrivio (aritmetica, geometria, astronomia, musica)

Cavalieri e mercanti

- Lo sviluppo della borghesia
- Le virtù militari del nobile guerriero
- L'iter formativo degli artigiani e dei mercanti: il rapporto tra maestro e apprendista
- Le corporazioni

La nascita delle università

- Da corporazioni a centri di studio delle arti liberali
- Il ruolo preminente degli studenti

Il pensiero pedagogico di san Tommaso

- La conciliazione tra filosofia e teologia
- Niente è nell'intelletto se prima non è stato registrato dai sensi
- La ricerca della verità che sta dentro di noi.

L'IDEA PEDAGOGICA NELL'UMANESIMO ITALIANO

- Coluccio Salutati: l'affermazione della cultura classica
- Pier Paolo Vergerio: gli studi liberali e il recupero dell'educazione fisica
- Maffeo Vegio: l'educazione del cittadino
- Leon Battista Alberti: l'uomo artefice del suo destino e lo sviluppo integrale della personalità
- Guarino Veronese: una scuola per insegnanti e religiosi, articolata in più corsi
- Vittorino da Feltre: una scuola di formazione morale e lo studio degli autori classici.

L'UMANESIMO PEDAGOGICO IN EUROPA

- Erasmo da Rotterdam: una cultura per tutti i cristiani, lontana dalla pedanteria e attenta alla dimensione sociale
- Guillaume Budé: educazione allo spirito critico, rapporto con la realtà
- François Rabelais: una cultura enciclopedica che poggia sull'esperienza diretta
- Michel de Montaigne: l'importanza delle lezioni; il mondo è il vero libro di testo.

LA PEDAGOGIA TRA RIFORMA E CONTRORIFORMA

La Riforma protestante

- Il ruolo fondamentale della lettura e dell'interpretazione delle Sacre Scritture da parte di tutti i fedeli

segue

- La diffusione della scuola pubblica e l'obbligatorietà dell'istruzione
 - L'educazione religiosa è anteposta a ogni altro tipo di studi
- La controriforma e la Riforma cattolica**
- Nuovi seminari per formare in maniera rigorosa i futuri sacerdoti sia dal punto di vista culturale che morale
 - I gesuiti: una formazione raffinata e scuole per le classi dirigenti
 - I fratelli delle scuole cristiane: la formazione tecnica del popolo e l'istruzione come valore sociale
 - Gli scolopi: le prime scuole popolari e l'insegnamento professionale.

10 La riflessione pedagogica nell'età moderna

*Nei tre secoli dell'età moderna si passa da una pedagogia ancora **appendice di visioni filosofiche e religiose** a una concezione organica della **pedagogia come scienza autonoma**, che studia i fini e le metodologie dell'educazione in base allo sviluppo mentale e morale del giovane discente. Nel frattempo le istanze di libertà e uguaglianza che si affermano a partire dall'illuminismo e le trasformazioni sociali indotte dalla rivoluzione industriale allargano la base scolastica e pongono il problema dell'istruzione di massa. Nel pensiero pedagogico di questo periodo spiccano le figure di **Locke**, che applica la sua concezione empiristica allo studio dell'educazione morale e intellettuale e all'individuazione di un curriculum formativo; di **Rousseau**, con le sue riflessioni sull'educazione "naturale"; di **Pestalozzi**, che dalle sue esperienze concrete di educatore deriva idee nuove sulla didattica e l'interesse per l'educazione professionale; di **Fröbel**, che individuò l'importanza didattica del gioco; di **Herbart**, che stabilisce i primi statuti della pedagogia come scienza; di **Lambruschini**, che sviluppa la pedagogia del cattolicesimo liberale, e di **Gabelli**, esponente della pedagogia positivistica.*

10.1 John Locke e l'empirismo in pedagogia

Inglese, figlio di un membro del parlamento fervente puritano, **John Locke** (1632-1704), iniziò la sua formazione intraprendendo rigorosi studi classici – prima alla Westminster School e poi al Christ Church College di Oxford, il più prestigioso collegio universitario dell'epoca – accompagnati da una rigida educazione morale. Terminata l'università, scelse la carriera medica, che però non praticò mai pienamente, in quanto dopo un incontro fortuito con Lord Ashley seguì quest'ultimo come suo medico personale a Londra, dove fu anche suo consigliere personale e precettore per il nipote.

Questa sua posizione lo mise nella condizione di seguire da vicino i vivaci cambiamenti che avvennero in quegli anni sulla scena politica inglese e a maturare al contempo il suo pensiero filosofico, politico (che lo porterà a un arricchente viaggio-soggiorno in Olanda dal 1683 al 1689 e poi a un autorevole impiego nel Consiglio del Commercio e delle Piantagioni) e pedagogico.

Il concetto
della sovranità
popolare

■ Le posizioni politiche e filosofiche

La posizione politica di Locke non è solo importante per il pensiero politico successivo, ma ha un'influenza diretta sulle sue concezioni pedagogiche. Egli parte dall'idea che lo stato di natura dell'uomo è caratterizzato da libertà e uguaglianza, regolato da una legge naturale e razionale volta ad assicurare la difesa della persona, della libertà e degli averi. Per meglio garantire i loro diritti naturali, gli uomini si accordano per riunirsi in società. Le diverse forme di governo si basano comunque sull'accordo degli individui per il raggiungimento di un bene comune, e perciò l'autorità massima parte e resta sempre nelle mani del popolo. Lo Stato è garante della conservazione della società e della libertà dell'uomo.

La riflessione
sull'intelletto
umano

Per quanto riguarda il pensiero filosofico, nel suo *Saggio sull'intelletto* Locke riprende il tema della conoscenza caro ai pedagogisti precedenti e s'interroga sui poteri e sui limiti dell'intelletto umano giungendo a vedere la mente non come passiva ma come base, con le sue operazioni di analisi ed elaborazione, della conoscenza dell'uomo e del suo agire.

Importante da sottolineare è il **metodo di indagine** di Locke che coglie l'effettiva capacità operativa della mente **non attraverso ragionamenti, ma passando dall'esperienza diretta, cioè per via empirica.**

Il contenuto
della mente
deriva
dall'esperienza

Egli sostiene anche che non esistono idee o principi innati, basandosi sull'osservazione dell'attività mentale dei bambini, degli idioti o dei selvaggi. **Il contenuto della mente è determinato interamente dall'esperienza:** sulla base di essa possono operare le facoltà mentali (cioè la capacità di comporre relazioni ed effettuare astrazioni), grazie alle quali si sviluppa e si accresce poi la conoscenza. Secondo questo filone di pensiero che nega l'esistenza di conoscenze innate, Locke giudica non sostenibile anche la posizione che prevede l'esistenza di norme morali innate, in quanto la stessa volontà ha radice nel pensiero, che, come si è visto, è basato sull'esperienza pratica. Ugualmente anche l'idea di Dio non può essere considerata innata e l'uomo possiede la facoltà intellettuale per arrivare da solo – sempre tramite osservazione ed esperienza – a tale conoscenza.

La conoscenza è
scoperta

La conoscenza è quindi concepita da Locke come scoperta personale, così come l'impegno politico ed etico era stato configurato dall'autore quale scelta responsabile e individuale.

■ L'educazione morale

Locke sulla base delle sue posizioni filosofiche e anche politiche **imposta la sua didattica della morale sulla disciplina e sulla logica della ragione.**

Come si è visto, per Locke la moralità non è innata, non parte da principi assoluti, ma è conquista della ragione, basata sull'esperienza che si confronta nel caso specifico con le opinioni pubbliche. Ma se è la ragione a permettere l'esistenza stessa di una morale, è ovvio che nelle prime fasi di crescita e formazione dei giovani, quando la mente è ancora debole e vacillante, molti dei compiti necessari per l'esistenza di un adeguato comportamento morale dovranno essere assunti dalla ragione dell'adulto formatore. Ma occorre sottolineare come questa importanza attribuita da Locke a una **regolazione disciplinare da parte degli adulti** non presume un potere assoluto attribuito al padre. Al contrario **associa alla disciplina l'uso della logica della ragione**. Essa non dovrà essere utilizzata dagli adulti solo come punto di riferimento etico per guidare ed eventualmente correggere i comportamenti dei fanciulli, ma anche per ragionare con i giovani, spiegando e giustificando loro le correzioni evidenziandone l'utilità per il loro benessere e le ragioni che stanno alla base delle norme che si cercano di trasmettere. Naturalmente le ragioni addotte non dovranno essere sentite come remote o astratte ma dovranno apparire il più possibile ovvie e concrete.

La disciplina è necessaria per la formazione morale

La logica della ragione: riferimento etico e strumento di dialogo

Questa posizione sarà criticata fortemente da Rousseau (vedi paragrafo 10.2) e anche da Herbart (vedi paragrafo 10.5), il quale vede la tendenza di Locke ad ascrivere all'educazione morale anche la conoscenza del mondo e dei suoi costumi come il rischio di un'educazione al conformismo.

Le critiche alle posizioni di Locke

Ma contro questa critica è possibile ricordare la forte insistenza dell'autore sull'individualità, che trae origine dal principio di libertà da lui postulato, e che, insieme al suo rimarcare l'importanza del gioco e dell'interesse degli alunni nell'educazione, esclude ogni rapporto diretto della sua impostazione educativa con il conformismo o la convenzionalità.

■ L'educazione intellettuale

Anche nel caso della conoscenza il processo per la sua acquisizione parte dall'esperienza diretta, che può essere interna o esterna al soggetto, e che prosegue poi, tramite associazioni e astrazioni fino a giungere al raggiungimento di idee complesse o principi generali. Tale visione dell'apprendimento si pone in netto contrasto con la pedagogia umanistica molto più dogmatica, e contemporaneamente si avvicina a una visione dell'apprendere psicologicamente fondata.

L'apprendimento dall'esperienza all'astrazione

A livello metodologico si raccomanda dunque di **utilizzare l'intelletto partendo dal semplice per arrivare gradatamente al complesso**, ponendo attenzione alle conferme empiriche e a una considerazione critica dei rapporti che

Dal semplice al complesso

Mediazione tra
enciclopedismo
e specializzazione

L'importanza
dell'apertura
mentale

Curriculum del
gentleman

emergono tra le idee sotto esame. La conoscenza progredisce dunque con il passaggio dalle idee semplici alle idee complesse, ma Locke prevede anche il caso di un cammino opposto, quando ci si debba confrontare con questioni complesse, che, per essere adeguatamente comprese, dovranno essere scomposte nei loro elementi primari.

Il compito dell'educazione intellettuale per Locke non si limita all'esercizio della **riflessione**, ma deve anche sforzarsi di **evitare gli estremi della cultura enciclopedica o quello di un'eccessiva specializzazione**, mirando invece a far acquisire all'alunno la capacità di gestire il proprio apprendere attraverso l'uso critico della ragione, che per l'autore si traduce nel riconoscimento della complessità di un problema, capacità di mettere in discussione le proprie opinioni confrontandole con quelle degli altri, disponibilità alla ricerca della verità senza darla per scontata come possesso della mente e quindi solo da "riscoprire".

Appare quindi fondamentale **l'apertura mentale e una visione delle idee tesa alla loro problematizzazione**, che spingerà a un uso più libero e flessibile della ragione stessa; mentre il compito dell'educazione non è più quello di trasmettere con esattezza i contenuti di una determinata materia o disciplina ma quanto di favorire l'apertura della mente e sviluppare la libertà del pensiero.

■ Il curriculum

La modernità del pensiero di Locke è riscontrabile anche nel non limitarsi a una critica dei sistemi pedagogici precedenti o contemporanei ma nel collegare la sua proposta teorica a un preciso curriculum formativo dello studente.

Tale curriculum è basato non tanto e non solo sulle discipline di studio quanto sull'individualità e sullo sviluppo psicologico del soggetto discente e sull'utilità pratica di quanto insegnato. Va qui ricordato che questo rimando al-

LA STIMA, GRAN SEGRETO DELL'EDUCAZIONE

La stima e la disistima sono gli incentivi più forti di ogni altro per un animo che abbia appreso a farne conto. Se voi riuscite a infondere nei vostri ragazzi l'amore della buona reputazione e il timore del disprezzo e della vergogna, voi li avrete forniti di un movente che opererà costantemente e li volgerà al bene. Si chiederà: come fare? Riconosco

che a tutta prima la cosa non è senza difficoltà, ma pure credo valga la pena di cercare il modo (e, trovatolo, di porlo in opera) per arrivare a questo scopo che io chiamerei il gran segreto dell'arte di educare.

J. Locke, *Pensieri sull'educazione*
La Nuova Italia, Firenze 1992

l'utilità della cultura non è giustificata solamente dall'empirismo proprio di Locke, ma anche dal **suo destinatario ideale a livello formativo, che non è più "il dotto" ma il *gentleman***, cioè un esponente della nuova classe di uomini di affari che cercavano, ovviamente, una cultura pratica e non puramente dissertativa.

Su queste basi la pratica didattica proposta da Locke si muove in due direzioni. Dal punto di vista metodologico egli tende a proporre **l'apprendimento come un gioco** in modo che i fanciulli non lo percepiscono come un'imposizione contraria alla loro libertà, mentre sul piano dei contenuti recupera la **validità di insegnamenti quali il greco e il latino**, mette invece da parte i cardini della stessa educazione umanistica (la grammatica, la retorica, la logica...) a tutto vantaggio dello studio approfondito della madrelingua e di conoscenze che siano direttamente rapportabili alle esperienze concrete dei formandi.

Come successione degli apprendimenti lo studioso inglese ipotizza **l'apprendimento della lettura, attraverso il confronto con semplici testi illustrati** (quali per esempio le *Favole* di Esopo) non appena il bambino abbia appreso a parlare con disinvoltura. Una volta che il bambino ha appreso la lettura si passerà all'insegnamento della **scrittura** e del **disegno** (abilità vista come utile per il futuro gentiluomo), per poi passare all'insegnamento di una seconda lingua (tipicamente il francese). Anche questo insegnamento non dovrà essere impostato sulla base dell'apprendimento mnemonico delle regole grammaticali ma **riprodurre l'apprendimento spontaneo** con cui i bambini apprendono la loro madrelingua.

Solo dopo che saranno state fornite al giovane queste basi egli potrà passare a studi più avanzati quali per esempio quello del latino. Sull'opportunità di apprenderlo Locke avanza non pochi dubbi, faticando a vederne l'utilità pratica, ma finisce per approvarlo da un lato come concessione alle usanze che – a suo parere – finiscono spesso per avere comunque il sopravvento, e poi come utile base per affrontare lo studio di materie più pratiche quali la geografia, l'astronomia, l'anatomia e la storia. Anche nel caso del latino, però, non arriva ad approvare la tradizionale metodologia didattica basata sullo studio della grammatica, ma suggerisce sempre e comunque un apprendimento che si basi sull'uso pratico e concreto della lingua.

In ogni caso egli raccomanda di prestare **molta attenzione all'individualità dell'alunno** e di impegnarsi al fine di tenere sempre desta l'attenzione degli scolari, ritenendo che

La pratica didattica

L'insegnamento della lettura e della scrittura

L'insegnamento del latino

L'attenzione all'individualità dell'alunno

essa sia caratteristica fondamentale perché l'insegnamento sia veramente efficace.

10.2 L'educazione dell'uomo secondo natura: Rousseau

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) è tradizionalmente considerato come importante esponente dell'Illuminismo, in quanto nelle sue opere è possibile riscontrare chiaramente una forte critica alla realtà contemporanea (dal punto di vista giuridico, governativo, sociale, morale, economico e via di seguito), elemento caratterizzante del movimento illuminista.

■ L'illuminismo di Rousseau

Rousseau faceva inoltre parte del gruppo dei *philosophes* promotori dell'*Enciclopedia* (esponenti di spicco dell'illuminismo francese), alla cui redazione partecipò curando alcune voci di musica e di economia e soprattutto sollecitando fino a punti estremi gli strumenti critici introdotti dal gruppo stesso. Queste sue estremizzazioni critiche lo porteranno, nel 1757, alla rottura con Diderot e il gruppo dell'*Enciclopedia*, rottura nella quale è possibile vedere rispecchiata la posizione oramai lontana dall'illuminismo ufficiale assunta da Rousseau. Infatti, se la critica illuminista portava alla ricerca di una nuova cultura che proponesse un modello di Stato futuro, Rousseau, al contrario, volge il suo sguardo al passato, per ritrovare in condizioni precedenti alle attuali gli ideali e i valori da perseguire, arrivando a escludere in loro nome anche la cultura. Egli è alla ricerca di una nuova antropologia (e in questo possiamo ritrovare la parte costruttiva del suo pensiero) nella quale sia possibile riscoprire una legittimazione della vita associata.

Questa ricerca viene condotta attraverso l'arma principe degli illuministi: la critica avanzata nei confronti della società della cultura, ma, diversamente dai pensatori del suo tempo, **Rousseau ritiene che il più grande bene dell'uomo non sia la ragione, ma che gli esseri umani si distinguono principalmente sulla base dei loro bisogni e delle loro passioni.** Il grande difetto riscontrato da Rousseau nella società, ma anche nella visione comune della cultura, è che esse tendono a moltiplicare i bisogni e a corrompere le passioni, portando l'uomo lontano dalla sua natura originaria. Il processo porta a un passaggio da uno stato originario di uguaglianza a uno artificiale, nato con lo sviluppo dell'uomo, di ineguaglianza.

Al di là
dell'illuminismo

Le passioni
superiori alla
ragione

L'autore non propone un ritorno alle origini, che egli ben percepisce come impossibile, ma invita alla **ricerca di forme legislative e educative capaci di ristabilire una forma di uguaglianza tra uomini, o, meglio, tra uomini in quanto cittadini.**

Un'educazione capace di ristabilire l'uguaglianza

■ L'educazione "naturale"

Alla base della concezione pedagogica di Rousseau si ritrova la forte **opposizione tra natura e cultura**: allo stato di natura l'uomo vive in una condizione di uguaglianza e libertà, nella società e con la cultura si trova costretto tra imposizioni e disuguaglianza. Sulla base di queste premesse l'autore postula che l'educazione debba necessariamente essere naturale. Cosa egli intenda esattamente per "naturale" occorre chiarire. La natura per Rousseau consiste nell'insieme delle facoltà umane e intellettive proprie dello stato originario dell'uomo, facoltà, che come si è già ricordato, vengono sistematicamente corrotte nella società contemporanea da civiltà e cultura.

Opposizione tra natura e cultura

Il carattere naturale dell'educazione implica dunque che essa non può derivare dai dettami della società, ma deve necessariamente fondarsi nell'uomo visto come essere autonomo. Anche il metodo utilizzato dagli insegnanti dovrà essere coerente con l'evoluzione naturale del soggetto, senza forzarla in alcun modo, e dovrà quindi essere strutturato sulla base dell'evoluzione psicologica dei fanciulli.

Rispettare la naturale autonomia dell'allievo

■ La prima e la seconda infanzia

Questo primo periodo formativo del bambino, in cui la ragione ancora non è pienamente sviluppata e non può quindi essere pienamente utilizzata, deve essere caratterizzata per Rousseau da **un'educazione negativa**. Questo termine non è utilizzato da Rousseau in senso peggiorativo rispetto a un'educazione tradizionale, ma come definizione di **un metodo pedagogico che sia volto più che a progettare interventi formativi specifici e rispettare lo sviluppo del bambino evitando interventi contrari a esso.** Si faccia at-

Nella prima infanzia va assecondato lo sviluppo del bambino

L'INFANZIA, QUESTA SCONOSCIUTA

L'infanzia non è per nulla conosciuta: basandosi sulle idee false che di essa si hanno, quanto più si va innanzi tanto più ci si smarrisce. I più sapienti si fissano su ciò che è necessario che l'uomo sappia, senza tener conto di quello che i fanciulli so-

no in grado di imparare: nel fanciullo essi cercano sempre l'uomo, senza pensare a quello che egli è prima di essere uomo.

J.J. Rousseau, *Del contratto sociale*, Sonzogno, Milano 1903

tenzione a non concludere dunque che il formatore in questi primi anni debba limitarsi a non far nulla e a lasciare che il bambino completi da sé la propria educazione. Al contrario egli dovrà impegnarsi molto per impedire che sia influenzato negativamente e per predisporre al contrario occasioni propizie per uno sviluppo armonico.

Egli insiste molto sull'importanza del percorso educativo dei bambini delle **sensazioni provate dalla manipolazione** degli oggetti e dal movimento. Ritiene invece che si debba escludere in questa fase ogni forma di educazione morale, in quanto senza il supporto della ragione il bambino non potrebbe capire ciò che sta dietro a divieti e imposizioni e li considererebbe solo come mere imposizioni, allontanandosi così dallo stato naturale di libertà.

La **seconda fase** dell'educazione del bambino, che per Rousseau va dai 3 ai 12 anni circa, resta sempre caratterizzato dall'impiego di una pedagogia negativa, ma si introduce il concetto della **libertà anche come conquista**.

Il bambino comincerà e rendersi conto dello **squilibrio che esiste tra i suoi bisogni e le capacità** che gli sono date di soddisfare. Su questa dicotomia ci si potrà appoggiare per una **prima educazione morale** che non conterrà obblighi o doveri ma partirà appunto dall'osservazione e dal confronto con la necessità delle cose, metodologia che dovrebbe portare allo sviluppo dell'uomo sulla base dell'autonomia e dell'autenticità.

Il precettore dovrà essere **vigile in modo da non anticipare mai lo sviluppo dei bambini** che gli sono affidati, e basando sempre i suoi insegnamenti sui bisogni e sugli interessi dei suoi piccoli allievi. Egli, ricorda Rousseau, dovrà fare buon uso del suo **pensiero critico**, in modo che i bambini avvertano di essere loro a comandare, mentre il vero controllo resta però nelle mani degli insegnanti che guidano e controllano quindi la crescita educativa degli alunni, pur, come si è detto, nel rispetto del loro percorso naturale di crescita.

Questa impostazione porta, naturalmente, alla messa tra parentesi della didattica tradizionale, i cui programmi sono sentiti come troppo rigidi e lontani dalle esperienze concrete degli alunni, che quindi non ne trarranno mai un autentico beneficio.

■ La preadolescenza e l'adolescenza

Con l'avvicinarsi del bambino all'adolescenza scompare la distinzione forte che aveva caratterizzato l'infanzia tra i bisogni e il potere di soddisfarli. **Ora la ragione e le forze del**

La seconda
infanzia e
l'educazione morale

Non anticipare
lo sviluppo del
bambino

fanciullo si sviluppano velocemente, e di conseguenza anche l'impostazione della pedagogia deve cambiare diventando da negativa a positiva.

Una pedagogia positiva che fa leva sulla curiosità

Il motore che porta alla crescita in questa età (crescita che non è più solo fisica ma soprattutto spirituale) è la **curiosità** su cui deve poggiarsi la linea pedagogica positiva del bravo insegnante. Infatti, occorre ora **introdurre le linee guida di un sapere formale**, ma non trasmettendo al giovane una serie di idee preordinate, quanto piuttosto portandolo alla scoperta delle idee attraverso un percorso che muova, appunto, dalla sua innata curiosità e faccia continuo riferimento all'utilità di quanto emerge dalla ricerca.

Dal punto di vista dello sviluppo intellettuale il bambino sta ora passando **dalle sensazioni dell'infanzia al mondo delle idee dell'adolescenza**. Questo comporta – sul piano morale – un passaggio educativo **da una condotta regolata sulla necessità a una condotta orientata all'utilità**, verso cui, è bene ricordarlo, anche l'insegnamento formale deve condurre. Per Rousseau il passaggio da ciò che è veramente utile a ciò che è buono sarà poi breve e facile.

Dalle sensazioni al mondo delle idee

Dal punto di vista sociale il giovane deve essere tenuto lontano dai complicati concetti di relazioni sociali, che ancora rischierebbero di confonderlo. La sua socializzazione dovrà prendere dunque l'avvio dalla conoscenza e dalla pratica di mestieri che risultino di pubblica utilità, e di cui egli sia portato a comprendere le ragioni di utilità sociale.

Il ruolo sociale delle passioni

Con l'adolescenza inizia la vera e propria educazione, che non è più guidata dalle sensazioni o dalla curiosità, ma **dalle passioni, che introducono il giovane all'interno della società.** Altri aspetti caratterizzanti di questa fase, tutti conseguenti però al subentrare delle passioni, sono lo sviluppo dell'**immaginazione**, il confronto con le **problematiche morali**, la comparsa delle **idee astratte** fino a giungere alla conquista razionale dell'idea di Dio.

Le passioni, si è detto, sorgono naturalmente nell'animo dei giovani, ma in questo caso Rousseau mette in guardia i formatori dal pericolo di contaminazione a cui esse sono costantemente soggette. Consiglia pertanto di **non offrire ai giovani occasioni che portino all'eccitazione delle passioni, quanto di mirare piuttosto a contenerle**, in modo che sia più facile per il giovane rispettare e seguire l'evoluzione naturale del suo sentire.

Questa evoluzione naturale ha origine dal **sentimento di amore**, che inizialmente si pone come amore di sé stesso (e che deve essere guidato perché non diventi amor proprio, base della vanità e dell'orgoglio), alla base della nostra stes-

Il sentimento d'amore

Il sentimento
della pietà

sa sopravvivenza e motore della curiosità dei giovani. Da questa prima essenziale forma di amore dei fanciulli ne deriva poi un secondo, più evoluto, che si esplica nell'amore per chi gli sta vicino.

Al sentimento di amore è vicino il **sentimento della pietà**, per sviluppare il quale (che porta come l'amore per se stessi all'amore per gli altri, anche se da un'altra strada) Rousseau raccomanda di porre l'adolescente a confronto con situazioni di sofferenza e dolore. Queste esperienze lo porteranno ad amare maggiormente chi gli sta vicino, e quindi a rispettare i suoi simili. Questo è il percorso morale che si avvia con l'ingresso del giovane nell'adolescenza e che lo porterà ad apprendere gradatamente i valori, il concetto di giustizia, di pace, di Dio.

Anche in questa fase l'educazione formale non scompare, ma ancora una volta non è affidata a verbalizzazioni astratte quanto all'esperienza diretta del giovane che, spinto dalla curiosità, sarà guidato a confrontarsi direttamente (nella pratica o tramite ragionamento) con le nuove conoscenze.

10.3 Pestalozzi e l'educazione professionale

L'influenza
di Rousseau

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) arriva a formulare il suo pensiero educativo e a delineare un suo metodo didattico traendo spunto dalle forti esperienze di educatore che hanno segnato la tappe principali della sua vita. Essenzialmente egli trae spunto dall'opera di Rousseau, arricchendola e personalizzandola con la sua forte rivalutazione dell'importanza del modello familiare nell'educazione, a garanzia di una educazione del giovane che sia autenticamente naturale, la distinzione di diversi piani del processo educativo (quali quello naturale, quello sociale, e quello spirituale), la passione vista come spinta verso una nazionalizzazione dell'educazione di base che vada a costituire un mezzo per il riscatto sociale dei poveri.

■ Le esperienze educative

Pestalozzi, dopo un'infanzia segnata dalla morte precoce del padre chirurgo e dallo stretto rapporto con la madre che si prolungherà fino a tutti gli anni della scuola media, iniziò il suo cammino formativo con l'ingresso nel Collegio Carolingio. Qui dopo i primi anni di formazione verrà a contatto con la nuova cultura, illuminista, di cui apprezzerà l'ispirazione morale e gli alti ideali. Questi nuovi orizzonti culturali lo porteranno a una profonda crisi personale, che sfo-

cerà nel 1767 nell'abbandono degli studi alla ricerca di un posto dove poter ritornare allo stato di libertà ipotizzato da Rousseau.

Dopo il fallimento di una prima esperienza come agricoltore, Pestalozzi trasformerà insieme alla moglie Anna la sua tenuta di Neuhof (nuova casa) in una scuola. Egli tentò qui di **associare all'istruzione di base una buona formazione professionale** (in campo agricolo e manifatturiero) che si rivelasse utile e interessante per i suoi studenti. L'esperienza fallirà qualche anno più tardi, ma non deve sfuggire il significato sociale e pedagogico di questa iniziativa tanto audace: Pestalozzi non tentò solo di concretizzare una forma educativa volta all'elevazione delle classi più povere, ma cercò di avviare una prima esperienza di educazione nazionale e popolare, sollevando (con l'attenzione non solo alla formazione in campo agricolo ma anche manifatturiero) **il problema di una pedagogia dell'industria**, che presto si sarebbe fatta sentire pesantemente con l'avvento della rivoluzione industriale.

Una seconda possibilità di vivere una forte esperienza educativa gli fu tuttavia offerta nel 1799, quando gli fu affidata l'educazione dei giovani rimasti orfani nella cittadina di **Stans** a seguito di una rivolta contro le truppe francesi.

L'esperienza di Stans, durata solo pochi mesi, fu tuttavia fondamentale nell'evoluzione del pensiero di Pestalozzi. **Egli arrivò a vedere l'educazione non più come mezzo per un riscatto sociale, e a capire le valenze pedagogiche del lavoro in sé, visto come occasione per arricchire e formare la personalità di chi lo attua**, in relazione con le più tradizionali forme di educazione intellettuale, affettiva e morale. L'insegnamento, da svolgersi in un ambiente costruito sul modello della "casa" deve dunque abbracciare virtualmente l'intero essere umano: il lavoro serve dal punto di vista pedagogico come esercitazione del corpo, mentre quello che era considerato tradizionalmente "l'imparare", per Pestalozzi, diventa esercizio dell'anima (di conseguenza egli riteneva che i ragazzi dovessero esercitare l'attenzione, la riflessione, la comprensione prima di provare a esprimere giudizi o a trarre conclusioni).

Successivamente egli fu chiamato come **maestro elementare** nel cantone di Berna, a Burgdorf, per trasferirsi definitivamente a Yverdon. Con gli anni di Burgdorf Pestalozzi iniziò l'opera di **sistematizzazione della propria pedagogia** (opera che continuerà con maggior vigore a Yverdon, dove potrà contare anche sull'appoggio di diversi collaboratori), evidenziando in particolare i problemi connessi al metodo,

La scuola di Neuhof
il problema di
una pedagogia
dell'industria

L'educazione degli
orfani di Stans

Il valore pedagogico
del lavoro

Maestro
elementare

che egli mira a semplificare il più possibile in modo da renderne attuabile una generalizzazione in funzione di una scuola che sia realmente elementare e popolare.

■ Il metodo e la didattica

Il fine
dell'educazione è
l'autonomia morale

Per Pestalozzi il fine dell'educazione deve coincidere con **raggiungimento da parte dello studente dell'autonomia morale**, nello spazio lasciato dalle limitazioni date dalle caratteristiche personali degli individui da una parte e dai condizionamenti imposti dalla società dall'altra.

Semplificare il
metodo formativo

Si è già detto che Pestalozzi mira a **semplificare al massimo il metodo formativo tradizionale** e che egli giunge a vedere essenzialmente come volto a porre in equilibrio i componenti della struttura personale, e quindi attento alla dimensione intellettuale, a quella affettiva e a quella pratica.

La triade
parola-numero-
forma

Dal punto di vista didattico il pensiero dell'autore si muove lungo un percorso che parte dall'intuizione e dal rapporto diretto con la realtà e che si delinea nella triade **parola** (conoscenza linguistica)-**numero-forma** (conoscenza geometrico-matematica). Egli critica duramente i metodi didattici diffusi all'epoca, in quanto visti come troppo verbali e non collegati all'esperienza degli alunni. Introduce dunque i concetti di intuizione (il rapporto del soggetto con l'esperienza che lo porta in primis a definire la forma di quanto conosce dal punto di vista quantitativo, per arrivare poi alla definizione linguistica che porta a sua volta alla formazione del concetto e quindi del giudizio) e di gradualità dell'apprendere.

Questa la didattica elementare del Pestalozzi, dove **con elementare si intende una didattica fondata sugli elementi costitutivi del sapere**, che andrà quindi a formare le basi su cui poggiare l'intera formazione culturale successiva.

10.4 L'infanzia come gioco: Fröbel

È dall'inizio dell'Ottocento che, grazie alle nuove scoperte in campo medico-scientifico che portarono a una netta diminuzione della mortalità infantile, che il bambino acquista una sua posizione all'interno della famiglia fin dalla nascita, anche se l'attenzione pedagogica alla prima infanzia inizia con Rousseau e Pestalozzi.

Ma è merito di **Friedrich Fröbel** (1782-1852) se tali intuizioni pedagogiche giunsero a tradursi in istituzioni scolastiche. Fröbel ebbe, infatti, l'occasione di sperimentare in pratica la validità del suo progetto formativo, dapprima lavorando a **Keilhau** con cinque bambini, e poi con la fondazione del **pri-**

mo "giardino generale tedesco dell'infanzia" a Blankenburg. L'istituzione sarà però chiusa dal governo prussiano nel 1850 sotto il sospetto di ateismo e socialismo.

Rispetto allo sperimentalismo di Pestalozzi, le posizioni di Fröbel prendono il via da riflessioni più filosofiche. Egli iniziò la sua riflessione dall'idea che il rapporto con la natura non dovesse essere mediato da **logiche** socio-economiche, ma piuttosto estetiche o, meglio, **mistico-sentimentali**. Egli cerca dunque di **arrivare a scoprire le leggi che regolano la natura, l'organizzazione della sua struttura interna, per arrivare su queste basi a ricondurre la variabilità del tutto a un principio generale di unità**. Questo sarà il concetto guida della sua filosofia come della sua pedagogia: se tutto proviene dall'unità e a essa tende, lo scopo naturale di tutte le attività – e quindi soprattutto di quella formativa – è aspirare al raggiungimento di tale unità.

Sarà poi l'incontro con **Schelling** a permettere e favorire un'organizzazione definitiva del suo pensiero sulla base della sostanziale unità tra Natura e Spirito, base teorica e giustificazione della sua ricerca nella natura delle leggi che sovrintendono ai processi di formazione, educazione ed evoluzione dell'uomo.

Dal punto di vista pedagogico Fröbel si allinea perfettamente con le idee romantiche dell'epoca e vede lo sviluppo come un processo lineare e continuo, in quanto esso è dato da una progressiva realizzare quell'energia divina che è insita in ciascun uomo.

■ L'infanzia e il gioco

L'infanzia corrisponde per Fröbel alla prima fase educativa del bambino (**prima educazione**) e inizia subito dopo i primi mesi di vita, **quando il bambino inizia a "rappresentare spontaneamente l'interno nell'esterno"**. La funzione psicologica che rappresenta l'inizio di questa fase è il **linguaggio**, che permette al bambino di tradurre, grazie al-

I "giardini d'infanzia"

Una visione mistico-sentimentale

L'influenza di Schelling

IL GIOCO, PIÙ ALTO GRADO DI SVILUPPO DEL BAMBINO

Il giocare, il gioco costituisce il più alto grado dello sviluppo del bambino, dello sviluppo dell'uomo in questo periodo. Poiché è la rappresentazione libera e spontanea dell'interno, la rappresentazione dell'interno per necessità ed esigenza dell'interno stesso. Il gioco è la manifestazione più pura e spirituale dell'uomo in

questo periodo e insieme l'immagine e il modello della complessiva vita umana, dell'intima, segreta vita naturale nell'uomo e in tutte le cose. Esso procura quindi gioia, libertà, contentezza, tranquillità in sé e fuori di sé, pace con il mondo.

F. Fröbel, *L'Educazione dell'uomo*, La Nuova Italia, Firenze 1993

Ogni atto umano è creativo

l'impulso creativo che è in lui, in rappresentazioni e quindi in azioni la complessità del sentire che è in lui.

Ogni atto umano per Fröbel è creativo ed è quindi espressione diretta del divino che è in ogni uomo. L'espressione dei processi rappresentativi e le corrispondenti azioni che ne deriveranno che iniziano a comparire nei bambini dovranno dunque essere liberi, in quanto ogni espressione, causa la sua origine divina, è in sé buona e giusta. Questa posizione teorica non arriva però a riflettersi in un suggerimento educativo che vede **il precettore** non coinvolto in questa fase dell'educazione. Al contrario egli **dovrà intervenire e guidare, seppur discretamente, il bambino verso la precisione e la chiarezza.**

Il gioco, strumento educativo

La spontaneità del bambino va comunque salvaguardata a ogni costo, ed è in questo contesto che Fröbel introduce l'importante concetto del **gioco come strumento educativo**. L'autore, infatti, vede il gioco come attività fondamentale del bambino, e quindi come strumento principe per favorire l'espressione e la rappresentazione del suo interno in maniera creativa, naturalmente con il supporto del linguaggio. **Il gioco è visto come momento in cui nel bambino si sperimenta il concetto di unità** tanto caro a Fröbel in quanto permette in un certo senso al bambino di penetrare nelle cose, facendole sue, e alle cose di penetrare in lui, prestandogli i loro attributi nel gioco di finzione.

Il gioco è importante anche perché conduce il bambino alla scoperta del **disegno**, facilita l'evoluzione linguistica, mette le basi per l'apprendimento di concetti logico-matematici e anche per future applicazioni lavorative.

Il gioco e il disegno

Il disegno diventa importante già in questa prima fase educativa, in quanto **con la sua natura grafica favorisce nel bambino l'impulso a strutturare in un qualche modo le proprie rappresentazioni interne** (mentre il linguaggio permette anche un fluire continuo, non strutturato), spesso ordinandole sulla base di categorie numeriche.

Non bisogna poi dimenticare che Fröbel include in questa prima fase educativa anche una forte attenzione all'educazione motoria, al ritmo, un'introduzione al mondo della musica e della danza, senza sottovalutare neanche l'importanza dei piccoli compiti domestici che possono essere affidati al bambino quali fonte di apprendimenti pratici.

Un nuovo cammino di interiorizzazione

■ La seconda infanzia

La seconda fase dell'educazione segue un percorso opposto rispetto a quella della fase precedente. Se prima si trattava di favorire la spontanea esposizione da parte del bam-

bino della sua interiorità, ora si chiede al fanciullo di intraprendere un **cammino di interiorizzazione che deve essere guidata dalla curiosità e dall'interesse, così come l'espressività era guidata dalla creatività**. Si passa dunque dall'espressione all'apprendimento, e fanno la loro comparsa l'**istruzione formale** e la scuola. Quest'ultima è vista come luogo dove l'uomo arriva a conoscere gli oggetti fuori di sé, la loro natura, le leggi che li governano. Ricordando le posizioni teoriche dell'autore non sarà difficile immaginare che questa conoscenza sarà poi finalizzata alla conoscenza delle leggi generali che governano l'interno dell'uomo come l'esterno, per arrivare dunque a comprendere l'unità del tutto.

L'istruzione formale

L'impostazione metafisica di Fröbel si avverte molto distintamente nei suoi suggerimenti per l'insegnamento religioso e per quello scientifico. Per il primo egli immagina di **richiedere ai fanciulli di arrivare all'intuizione di Dio** (così come essi devono arrivare all'intuizione dell'unità), appoggiandosi essenzialmente agli strumenti dati dalla fede o, meglio, data la richiesta di una contemplazione, un riconoscimento, di un "pervenire" a Dio, attraverso una sensibilità mistica. Per l'apprendimento scientifico, invece, egli parte dalla considerazione che la natura tutta è espressione e rivelazione di Dio. Questa è la prima consapevolezza che, anche a livello formativo, si deve raggiungere per poter arrivare a comprendere le leggi scientifiche che regolano il mondo.

L'intuizione di Dio

Su queste basi Fröbel innesta dei **mediatori didattici**, che possono in un certo senso semplificare il cammino dei fanciulli verso l'apprendimento. Egli pensa che **l'apprendimento scientifico deve essere intuitivo** come quello religioso e leggere la realtà in maniera analogica e non strettamente oggettiva, Fröbel, pensa di **renderlo più "naturale" presentando ai bambini dei "doni" che rappresentino i diversi solidi**. Dalla loro osservazione e manipolazione i giovani potranno arrivare a derivare la loro origine comune dalla sfera, e quindi a "presentire" in concetto stesso di unità – cui sempre si torna.

L'apprendimento scientifico e i "doni"

Parlando invece dell'**insegnamento di lettura, scrittura e arte**, Fröbel lascia momentaneamente da parte le sue preoccupazioni metafisiche. Definisce, infatti, la lingua come strumento espressivo, che si fa manifestazione della soggettività degli individui. Questo collegamento forte tra linguaggio, personalità ed espressività porta l'autore a prestare molta attenzione ai dialetti come manifestazione dell'individualità dei popoli, e al ritmo del discorso, come base dell'espressione poetica. **L'espressione e il linguaggio** sono visti co-

L'apprendimento della lingua

La scrittura

La lettura

me **manifestazioni naturali e spontanee** già del bambino: esse **solleciteranno dunque spontaneamente il bisogno della scrittura, che sarà prima ideografica** (basta cioè sul disegno, che abbiamo già visto tra i fattori fondamentali dell'educazione della prima infanzia) e poi basata su codici convenzionali. Alla scrittura farà seguito la **lettura, nata dal bisogno di esplicitare**, prima a sé e poi agli altri, quanto si è scritto.

La formazione estetica sarà invece basata, per Fröbel, sull'insegnamento artistico che trarrà spunto dall'osservazione e rappresentazione di suoni (musica e canto), superfici (viste come colori e quindi concretizzate nella pittura) e corpi (disegno).

Una vera scuola

■ Il giardino d'infanzia e il materiale didattico

Il primo concetto che occorre sottolineare è che **il giardino d'infanzia di Fröbel è pensato come una scuola in senso proprio e non come una semplice istituzione prescolastica** sul modello di quelle che si stavano diffondendo più o meno negli stessi anni in tutta Europa.

L'ambiente esterno

Il giardino d'infanzia è pensato come distinto in **due ambienti principali: uno esterno e uno interno**. In quello esterno erano collocate delle piccole aree ("proprietà private") per la coltivazione delle piante insieme a un'ampia area destinata al lavoro comune – che ben riflettono la dialettica fröbeliana tra individualità e società, la responsabilità individuale avvicinata a quella collettiva.

Il possesso non è quindi inteso in senso ideologico, ma come espressione di un bisogno psicologico del bambino volto ad aiutarlo a determinare la sua identità personale e a educarlo contemporaneamente all'assunzione di responsabilità.

L'ambiente interno

La scuola "fuori", diretto contatto con la natura e con la sua esplorazione, non esclude una **scuola interna più ordinata**. Qui si inseriscono i "doni" di cui si parlava sopra a proposito dell'insegnamento scientifico. Ma oltre a essere tra-

I "DONI" PER L'APPRENDIMENTO DELLA SCIENZA

- I La sfera, rappresentata da sei gomitoli di lana in sei tinte base
- II La sfera e il cubo di legno, e come forma intermedia tra essi, il cilindro con i tre assi principali uguali
- III Il cubo diviso in otto cubetti

- IV Il cubo diviso in otto tavolette
- V Il cubo diviso in 27 cubetti (alcuni divisibili secondo una diagonale altri secondo le due diagonali)
- VI Il cubo del quinto dono, ulteriormente suddiviso.

mite per la trasmissione di una forma determinata di conoscenza, essi sono visti da Fröbel anche come forme di vita architettonica e forme estetiche e quindi come sussidio didattico per un'educazione all'arte e all'estetica.

Anche il materiale didattico strutturato può dunque, nell'ottica creativa e "giocosa" di Fröbel, godere una propria autonomia a trasformarsi in sussidio per altre attività anche lontane da quelle originali.

10.5 Herbart e la pedagogia scientifica

Johann Friedrich Herbart (1776-1841) è una figura che si pone decisamente controcorrente rispetto ai contemporanei.

Egli pone, infatti, come prima cosa il problema della **pedagogia come disciplina scientifica**, autonoma, come sistema strutturato e organizzato e che pone le sue basi nell'etica e nella psicologia.

Nel compito di definire con precisione l'ambito di questa "nuova" pedagogia scientifica, Herbart parte con un'accesa critica delle posizioni di Locke e Rousseau. Vede il primo come volto a promuovere un'educazione al conformismo e alla convenzionalità, mentre nel secondo una mancanza di rapporto tra l'educazione naturale e la necessità dell'uomo di integrarsi socialmente.

Egli, di conseguenza, **cerca nella moralità il collegamento tra natura e società** e arriva a **far coincidere pedagogia e istruzione** sulla base del presupposto che i veri valori etici sono quelli rintracciabili nella storia culturale dell'umanità. Questa importanza attribuita all'etica porta l'autore a **rintracciare lo spazio proprio di quella che lui definisce scienza dell'educazione** (pedagogia), **collocato tra l'etica** (vista come il fine dell'educazione) **e la psicologia** (che fornisce i mezzi necessari a raggiungere i fini educativi che ci si propone). Siccome poi, come si è visto, educazione e istruzione vengono a coincidere nella visione di Herbart, **il legame tra etica e psicologia (e quindi tra fini e mezzi) sarà dato essenzialmente dai contenuti stessi dell'istruzione** visti come la "summa" di tutte le precedenti esperienze dell'umanità.

La critica a Locke e Rousseau

La "scienza dell'educazione" tra etica e psicologia

■ Il governo dell'educatore

Ancora l'importanza dell'etica pone in primo piano il tema dell'educazione morale e del governo da parte dell'educatore sul giovane studente. La ripartizione in fasi pensata da Herbart è chiaramente di origine kantiana, in quanto egli postula un **piano di governo** dove l'autorità dell'educatore do-

Dal governo dell'educatore all'autogoverno dell'alunno

mina sull'alunno, un **piano di istruzione** quando si formano le idee e si delinea anche giudizio morale dell'allievo stesso, per poi arrivare all'**autogoverno** che coincide con il fine dell'educazione in quanto rappresenta la sintesi tra volontà e giudizio. Questa tripartizione, e in particolar modo la prima fase del governo, è giustificata sulla base del fatto che se la moralità dipende dall'istruzione sarà ovvio che prima che l'istruzione stessa sia completata dovrà intervenire una morale esterna (quella dell'educatore) come guida del giovane formando.

Autorità
e amore

Herbart torna però su questa impostazione, non ritenendola del tutto soddisfacente. Ripensando al governo, scarta la sorveglianza come strumento di controllo in quanto dannosa sia per la figura dell'educatore (che ne esce impoverita) che per l'alunno (la cui libera iniziativa viene scoraggiata). Herbart valorizza dunque da una parte l'**autorità**, vista come autorevolezza e basata sulla superiorità intellettuale e soprattutto morale dell'educatore, e dall'altra l'**amore**, che si pone, un po' paradossalmente, come l'opposto del governo, in quanto volto a instaurare un rapporto di comunione e non di subordinazione tra i due protagonisti della scena educativa (insegnante e alunno).

■ L'interesse

Cardine
dell'apprendimento

Herbart grazie all'introduzione dell'**interesse come punto cardine del suo pensiero pedagogico**, arriva a postulare una dettagliata teoria dell'apprendimento, proprio a partire dalla definizione di questo interesse come motore dell'apprendimento stesso.

Interesse oggettivo
e interesse
soggettivo

L'interesse può essere di due tipi: **oggettivo** (che parte quindi dall'oggetto, per esempio un quadro può essere oggetto di interesse per uno studioso d'arte) o **soggettivo** (che si identifica quindi con lo stato d'animo del soggetto: per esempio uno studente potrà provare interesse per l'italiano o per la psicologia). Ma per riportare questa distinzione al suo apparato teorico, Herbart si scontra con le sue stesse posizioni filosofiche. Egli ritiene infatti che l'anima sia un reale semplice, e quindi priva di qualsiasi attività originaria: questo esclude ovviamente l'esistenza di qualsiasi interesse soggettivo innato. Lavorare dal punto di vista formativo a partire dagli interessi soggettivi degli alunni sarà dunque possibile solo partendo dagli interessi attuali degli alunni stessi, oppure premettendo una fase in cui la didattica sia volta a far nascere negli studenti dei particolari stati d'animo – che sono poi riconducibili agli interessi soggettivi. Nessun problema si pone invece volendo partire da inte-

ressi oggettivi (per cui da singole discipline di studio e dalle loro caratteristiche, oppure da oggetti specifici della cultura), in quanto in questo caso l'alunno si pone in posizione ricettiva.

L'interesse per Herbart nell'educazione dovrà essere di due tipi coerenti con i due tipi generali di interesse sopra ricordati: uno propriamente **conoscitivo** e uno più **empatico**, corrispondente ai modi naturali dell'uomo di porsi in relazione con gli oggetti della conoscenza. L'interesse conoscitivo potrà a sua volta essere suddiviso in empirico, teoretico, estetico, mentre quello empatico o partecipante (come lo chiama l'autore) potrà essere distinto in simpatetico, sociale, religioso. Entrambi gli interessi accettano i loro oggetti così come si presentano, ma entrambi conducono anche a forme più complesse di elaborazione che Herbart e indica con il termine di penetrazione e riflessione, che possono essere esplicitati come approfondimento di un argomento e sintesi/organizzazione delle nuove idee emerse. I due momenti non devono essere pensati come rigidi e sequenziali, ma come contemporanei e interscambiabili. Questi due momenti possono essere visti come i punti focali dell'apprendimento che, più nello specifico, mirano a **chiarire l'oggetto di studio, per poi istituire associazioni tra le varie conoscenze o le diverse idee, e organizzare quanto emerso in un sistema strutturato**, il tutto viene sottoposto ad analisi e verifica con l'applicazione di un **metodo** proprio dello studente.

Interesse
conoscitivo e
interesse empatico

10. 6 Il cattolicesimo liberale in Italia e Lambruschini

Abbiamo visto al paragrafo 9.6 che in Italia dopo l'età umanistica scarse sono state le innovazioni educative di qualche rilievo, se escludiamo l'opera compiuta dai collegi dei gesuiti per le classi elevate e le scuole parrocchiali sorte dopo il Concilio di Trento per le classi popolari. Ma entrambe queste tipologie di istituzioni educative erano caratterizzate da una metodologia particolarmente dogmatica e dalla predominante finalità religiosa.

Nuove concezioni, conformi alle più recenti posizioni teoriche europee, sono portate nell'Ottocento dal **cattolicesimo liberale il quale**, dal versante educativo, si pose come fine pratico l'apertura di scuole popolari e come linea guida teorica **cercò di formulare un progetto educativo che arrivasse a conciliare l'autorità della Chiesa con la libertà di coscienza dei singoli individui.**

Un'educazione
dominata
dalla Chiesa

Conciliare autorità
della Chiesa e libertà
di coscienza

La scuola infantile

■ Aporti e Capponi

Ferrante Aporti (1791-1858), sacerdote, iniziò la sua opera di educatore dirigendo le scuole elementari di Cremona. Ma la sua opera innovativa iniziò nel 1837, quando aprì una **scuola infantile** la quale, a differenza delle istituzioni precedenti che si occupavano della prima infanzia e che erano semplici sale di custodia con finalità caritatevoli, si prospettava come una **scuola in senso proprio – con un preciso quadro pedagogico di riferimento, e con finalità, contenuti metodi propri**. In particolare in questa scuola il **bambino è visto come dotato di una sua personalità complessa** e di cui è necessario tenere conto e che è necessario formare, e dei bisogni ben precisi dai quali non bisogna prescindere. Di conseguenza vengono predisposti degli spazi formativi volti a favorire la crescita complessiva del bambino. Questa nuova scuola è importante non solo dal punto di vista educativo ma anche sociale, in quanto non bisogna dimenticare che all'epoca.

L'educazione
tramite idee-forza

Gino Capponi (1792-1876) ritiene che il **processo formativo abbia il suo referente logico nel soggetto stesso dell'educazione**, ma non nella sua natura, come sosteneva Rousseau (vedi paragrafo 10.2), quanto piuttosto **nella sua attività spirituale**. Questa attività spirituale deve essere portata dall'educazione verso una concretezza (che si realizza tramite il **contatto con idee-forza** quali l'idea di nazione, di libertà, di uguaglianza) che sola può proiettare il soggetto verso un autentico impegno etico e civile. Per Capponi, di conseguenza, **l'educazione non nasce né dalla didattica** (come voleva Pestalozzi, vedi paragrafo 10.3) **né dalla spontaneità** (come voleva invece Rousseau, vedi paragrafo 10.2) ma dalle “grandi idee” nelle quali è possibile vedere un incontro di pensiero sentimento. Particolarmente sentita dall'autore è l'idea di **uguaglianza**, che ci riporta, com'è ovvio, al suo liberalismo.

■ Lambruschini

Raffaello Lambruschini (1788-1873) può essere considerata figura esemplare del cattolicesimo liberale in Italia. Egli è particolarmente influenzato in tutto il suo pensiero dal metodo scientifico, e mira pertanto a **trasferire il metodo osservativo generalmente applicato al mondo fisico-materiale al mondo dello spirito e della coscienza**.

L'educazione
in famiglia

La sua concezione dell'educazione è fortemente influenzata dalla **priorità che lui stesso attribuisce all'educazione morale**, che diventa quindi il filo conduttore del suo pensiero. L'autore prende lo spunto dall'osservazione di come

L'educazione in famiglia non è più basata sull'autorità dei genitori nei confronti dei figli, ma essa è stata soppiantata dall'**amore**. Di conseguenza se prima i bambini erano degli schiavi in famiglia, ai tempi dell'autore, anche in conseguenza delle teorie espresse da Rousseau, essi erano improvvisamente diventati padroni. Inutile specificare che entrambi gli estremi sono considerati dannosi dal Lambruschini che, nella sua teorizzazione educativa, si sforza dunque di trovare una via di uscita da questa errata dicotomia. L'uomo, se da una parte possiede una sua morale interna, dall'altra è sottoposto al dominio delle sue passioni e alle pressioni sociali e culturali: bisogna dunque arrivare a vedere libertà e autorità in un rapporto di correlazione. **L'autorità va impiegata per aiutare l'uomo a farsi libero, sulla base di principi morali di cui è portatore.** Questo vale naturalmente per ogni tipo di autorità, da quella sociale a quella religiosa a quella educativa. Infatti, l'educatore se non potrà permettersi di abbandonare l'alunno a stesso, con il rischio di vederlo soccombere alle sue passioni o agli influssi negativi della società, dovrà cercare una mediazione pedagogica tra ragione e sentimento, volta a insegnargli come dare ascolto alla sua coscienza (**parte dei sentimenti**) e come impiegare il suo pensiero per diventare, attraverso la conoscenza e il confronto con il mondo e la parola di Dio, padrone di se stesso (**parte della ragione**).

L'autorità per fare l'uomo libero

L'educazione si prospetta dunque come un compito complesso in quanto da una parte essa deve essere contemporaneamente indiretta e diretta.

L'educazione indiretta non si attua, come postulava Rousseau, tenendo il giovane lontano dalla società perché non ne apprenda i lati negativi, ma predisponendo l'ambiente scolastico in modo tale che qualora l'alunno venga a contatto con questi lati negativi li percepisca sì ma come biasimevoli (educazione indiretta negativa); è però necessaria anche una parte di educazione indiretta positiva, che consiste nell'introduzione nell'ambiente formativo di esempi positivi e nel mantenimento di un'atmosfera fondata su valori formativi.

L'educazione indiretta

L'educazione diretta, traendo vantaggio dai presupposti che le derivano da quella indiretta, si propone come scopo ultimo e fondamentale **l'educazione morale** del giovane, raggiunta sempre con un giusto equilibrio tra autorità e libertà che deve emergere da un corretto rapporto educativo fondato su stima, benevolenza e rispetto reciproci tra educatore e educando.

L'educazione diretta

Per quanto riguarda l'istruzione, come si accennava in apertura, le posizioni teoriche di Lambruschini muovono dal me-

GLI SCOPI DELL'EDUCAZIONE

L'educazione dunque ha due grandi uffici: 1° di dar mano allo spiegarsi, al rinviare, al non deviare, all'operare regolato delle forze intrinseche della nostra spirituale natura; 2° di recare anticipatamente al fanciullo il soccorso di quelle cognizioni, di quelle norme e di quegli

aiuti, che dalla società egli deve ricevere, per l'osservanza della legge morale del suo spirito in pro suo stesso, e in pro degli uomini. suoi consorti.

R. Lambruschini, *Della educazione*,
La Scuola, Brescia 1996

L'apprendimento
tramite le interazioni
sociali e
l'osservazione

todo scientifico osservativo: **l'apprendimento nasce dunque dalle modalità di apprendimento proprie dell'alunno e si realizza attraverso le interazioni sociali, l'osservazione diretta di fenomeni interni ed esterni al soggetto** – che lo porteranno a un confronto tra le sue preconcoscenze e quanto sta acquisendo – **e l'analisi degli effetti pratici che dipendono dalle nuove conoscenze.**

Contatto dello
studente con
la realtà

Questa impostazione è volta a favorire in primo luogo un **contatto diretto dello studente con la realtà** (ottimo esempio, anche indicativo della modernità dell'autore, è la modalità suggerita per l'insegnamento della lettura che prevede un confronto non con le singole lettere ma con le parole normali), in secondo luogo **valorizza anche la figura del docente che ha il ruolo di anticipare le intuizioni e le osservazioni dell'alunno fornendo dei punti di riferimento** per l'organizzazione dei concetti per aiutare il suo discepolo a diventare sempre più autonomo nell'impiego del ragionamento logico deduttivo.

10.7 Il positivismo di Aristide Gabelli

Aristide Gabelli (1830-1891) può essere agevolmente considerato il **maggior pedagogista italiano del secondo Ottocento**, si colloca all'interno del movimento del positivismo che rispecchia l'orientamento culturale che prese l'avvio proprio intorno alla metà dell'Ottocento.

Esso si caratterizza, come dice il nome stesso del movimento, per un'attenzione ai fatti "positivi", comprovabili, e di conseguenza fa particolare affidamento sul metodo scientifico, dedicandosi allo studio e all'analisi unicamente dei fatti concreti, senza nessuna concessione alla fantasia o ai ragionamenti metafisici che abbiamo visto essere tanto cari ai pensatori degli anni precedenti.

■ Educazione, storia e società

Il realismo di Gabelli porta l'autore a una forte **contestualizzazione dell'educazione**, che non viene più pensata come un sistema con valenza universale, ma **in funzione di una specifica situazione sociale, politica e culturale**. Difatti Gabelli imposta il suo sistema pedagogico a partire dalla situazione dell'Italia postunitaria, dove – a suo parere – il più grande problema era dato dall'avanzato livello dell'istituzioni politiche e civili che avevano permesso l'unificazione della penisola contrapposto però a una notevole arretratezza a livello di popolo (costumi, coscienza civile e livello culturale in genere). Per Gabelli lo **scopo dell'educazione deve essere il bene comune, e quindi assegna alla scuola** – vista come luogo di promozione e diffusione della cultura – **il delicato ruolo di formare gli italiani**.

La sua proposta educativa, nel concreto, è comunque piuttosto moderata: si tratta di promuovere la **libertà di pensiero attraverso l'impiego di una modalità di insegnamento basata sul metodo scientifico** e sulla "superiorità dell'intelligenza sulla sensibilità".

Educare a un uso critico dello "strumento testa"

A livello metodologico, molto forte è la critica che il Gabelli avanza nei confronti delle strategie didattiche tradizionali, che non ritiene atte, con la loro impostazione volta a una trasmissione di un sapere preconfezionato, allo sviluppo critico dello "strumento testa". Questo metodo "logico" (che verrà contrapposto a un metodo "psicologico", e quindi più naturale) che parte non tanto dall'esperienza ma dalla logica astratta che sta dietro alle diverse materie è visto come coerente con un regime politico autoritario, ma del tutto inadatto a un regime a impostazione democratica.

Egli suggerisce dunque **un investimento sul metodo scientifico, visto come formativo** in quanto, partendo dall'esperienza diretta, esso **porta allo sviluppo dello spirito di ricerca, della capacità di analisi, dello spirito critico**. L'importanza della scuola è posta dunque dalle cose che vengono effettivamente insegnate a come vengono insegnate: non sono più solo i contenuti che vanno a incidere sulla formazione dello studente, ma anche il modo con cui gli vengono presentati.

PER UN APPROFONDIMENTO:

- P. Casini, *Introduzione a Rousseau*, Laterza, Bari 1981
Una completa introduzione al pensiero di Rousseau nel quadro dell'illuminismo.
- D. Orlando (a cura di), *Il pensiero educativo*, La Scuola, Brescia 1968.
Una ben impostata antologia sui problemi educativi affrontati dagli autori dell'Ottocento.
- G. Tarozzi, *Pedagogia Generale*, Zanichelli, Bologna 1947.
Presentazione estremamente chiara della storia della pedagogia e del pensiero dei maggiori pedagogisti.
- R. Tassi, *Itinerari pedagogici dell'età moderna*, Zanichelli, Bologna 1989.
Interessante percorso antologico attraverso le opere e il pensiero dei maggiori autori dell'Ottocento.

SCHEMA RIASSUNTIVO

JOHN LOCKE E L'EMPIRISMO IN PEDAGOGIA

La formazione e la posizione politica e filosofica

- La mente non come passiva ma come base della conoscenza dell'uomo e del suo agire
- Dall'esperienza diretta come metodo di indagine
- La conoscenza come scoperta personale

L'educazione morale

- Regolazione disciplinare da parte degli adulti
- L'importanza della ragione

L'educazione intellettuale

- Dal semplice al complesso
- Evitare gli estremi
- Apertura mentale

Il curriculum

- Individualità
- Recupero del greco e del latino
- Apprendimento spontaneo.

L'EDUCAZIONE DELL'UOMO SECONDO NATURA: ROUSSEAU

L'illuminismo di Rousseau

- Il più grande bene dell'uomo non è la ragione, ma le passioni

L'educazione "naturale"

- Opposizione tra natura e cultura

La prima e la seconda infanzia

- L'educazione negativa: non intervenire sulla spontaneità del bambino
- Le manipolazioni di oggetti, strumento di conoscenza

segue

- Libertà anche come conquista
- La preadolescenza e l'adolescenza**
- L'educazione positiva per formare l'autonomia morale
- La curiosità e le passioni, motori dell'apprendimento
- L'amore.

PESTALOZZI E L'EDUCAZIONE
PROFESSIONALE

- Le esperienze educative**
- Le scuole professionali di Neuhof e Stans
 - L'educazione e il valore pedagogico del lavoro

Il metodo e la didattica

L'INFANZIA COME GIOCO:
FRÖBEL

- Il fine dell'educazione è il raggiungimento dell'autonomia morale
- La triade didattica: parola-numero-forma.

HERBART E LA PEDAGOGIA
SCIENTIFICA

L'infanzia

- Ogni atto umano è creativo
- Il gioco come strumento educativo
- Linguaggio e disegno

La seconda infanzia

- Cammino di interiorizzazione guidato dalla curiosità e dall'interesse
- Educazione morale ed educazione scientifica

I giardini d'infanzia e il materiale didattico

- Ambiente esterno e possesso di spazi per i bambini
- Ambiente interno e "doni" per l'apprendimento delle scienze
- Pedagogia come disciplina scientifica
- Moralità come collegamento tra natura e società

Il governo dell'educatore

- Governo
- Istruzione
- Autogoverno

L'interesse molla dell'apprendimento

- Oggettivo
- Soggettivo
- Conoscitivo
- Empatico.

IL CATTOLICESIMO LIBERALE IN
ITALIA E LAMBRUSCHINI

- Aporti e Capponi: scuole per l'infanzia; pedagogia delle "idee-forza"

Lambruschini

- Metodo osservativo
- Educazione morale
- Educazione indiretta
- Educazione diretta
- Contatto diretto dello studente con la realtà.

IL POSITIVISMO ITALIANO DI
ARISTIDE GABELLI

Educazione, storia e società

- Contestualizzazione dell'educazione
- Scopo dell'educazione deve essere il bene comune
- "Superiorità dell'intelligenza sulla sensibilità".

11 La scienza dell'educazione nel Novecento

Nel Novecento la pedagogia si configura definitivamente come scienza dell'educazione. I grandi conflitti sociali e politici del secolo si riflettono sulle concezioni dell'educazione. Fascismo e nazismo, identificano l'educazione nella formazione del cittadino-soldato, convinto della superiorità della nazione e della razza. Il **marxismo** sottolinea il legame tra scuola e mondo del lavoro e produce una **pedagogia fondata sul valore del collettivo** e dell'impegno politico. Sul versante democratico, **Dewey** formula una pedagogia progressista basata sull'**identificazione di conoscere e agire** con un metodo strutturato per "progetti"; **Neill** e la scuola di Summerhill formulano **pedagogie dello sviluppo spontaneo del bambino**, che deve autoregolarsi. La pedagogia umanistica di **Hessen** sottolinea il ruolo dei valori e della capacità del bambino di passare dall'anomia all'autonomia. Il **rapporto interdisciplinare con la psicologia** è alla base delle concezioni pedagogiche di **Maria Montessori** (nella cui Casa dei Bambini, vero laboratorio di psicologia infantile, il bambino si confronta con l'apprendimento strutturato dalla prima età) e di **Jean Piaget** (che sulla base dello studio degli stadi di sviluppo mentale del bambino propone una pedagogia che punta sullo "sforzo" del bambino per acquisire forme di pensiero complesse). Alle soglie del Duemila **Bruner vede il bambino** come socialmente competente, **capace di elaborare strategie volte a organizzare il reale e il conosciuto**.

11.1 Il pragmatismo americano: Dewey

Il filosofo e pedagogista statunitense **John Dewey** (1859-1952), può essere a ragione considerato uno dei maggiori pensatori e innovatori in campo pedagogico del Novecento.

■ Conoscere equivale ad agire

Dal punto di vista filosofico, Dewey ritiene che **la realtà non ha struttura e fini rigidamente fissati e immutabili**, ma è interazione o, per usare un termine caro all'autore stesso, è **"transazione" tra uomo e natura**, che in tale rapporto si costituiscono e si determinano. L'**esperienza è il luogo di questo incontro**, dove la **dimensione logica si fonde con quella pratica**. Scrive Dewey in *Esperienza e natura*: "Intendiamo per esperienza qualcosa che sia vasto, profondo e pie-

La realtà
"transazione"
tra uomo e natura

no almeno quanto tutta la storia su questa terra... Quando correliamo l'esperienza alla storia piuttosto che alla filosofia delle sensazioni, indichiamo che la storia denota insieme le condizioni oggettive, le forze, gli eventi, la registrazione e la valutazione di questi eventi fatte dall'uomo". **Conoscere equivale ad agire per mutare una situazione indeterminata e incerta in un sistema ordinato**, garante di maggiore sicurezza e stabilità: l'indagine regola tale trasformazione e la teoria anticipa le operazioni sulle condizioni esistenti e sarà vera se restaurerà quell'equilibrio, la cui frattura ha fatto nascere il problema e la ricerca.

Conoscere equivale ad agire

Dal punto di vista etico, l'autore nega la distinzione tra fini e mezzi: **l'uomo non ha un fine ultimo, ma trova soddisfazione solo nella continua attività**, libera e intelligente. "Non c'è nessun modello a priori per determinare il valore di una soluzione proposta in casi concreti" sostiene Dewey nella sua *Teoria della valutazione*, perché i fini vengono giudicati dagli effetti che producono.

■ Una pedagogia democratica

Come l'intelligenza ha il compito di riorganizzare senza posa l'esperienza così **l'educazione, vista come il "supremo interesse umano" e la "suprema funzione della società"**, svolge la medesima funzione nell'avvicendamento delle generazioni, consentendo così sia la continuità, sia il cambiamento. La definizione di educazione elaborata da Dewey è alla base del movimento americano per l'educazione progressista: "ricostruzione e riorganizzazione dell'esperienza che accresce il significato dell'esperienza stessa e aumenta l'abilità di dirigere il corso dell'esperienza stessa".

L'educazione "suprema funzione della società"

Nessun modello determinato o esterno deve essere prescritto, **il criterio pedagogico del buon educatore consiste nel verificare se l'apprendimento o l'intervento favoriscono altri apprendimenti e quindi ulteriore educazione**. Forte la critica dell'autore nei confronti delle scuole nozionistiche, verbalistiche, libresche e ripetitive, che lui contrappone a una scuola pubblica e aperta, democratica e libertaria, collegata con la vita quotidiana, socializzante e individualizzata.

L'apprendimento deve favorire ulteriore apprendimento

Nel proporre un **metodo strutturato per "progetti"** intende recuperare l'interesse e la motivazione degli studenti **senza sopprimere lo sforzo**, per non cadere nel facilismo in cui finiscono le scuole che seguono solo superficialmente la critica a un insegnamento tradizionale. **Uno sforzo ben motivato costituisce l'essenza di quel processo di riorganizzazione dell'esperienza** volto al superamento dei pro-

Metodo strutturato per progetti

blemi tramite la ricerca, che è poi il cammino stesso dell'intelligenza. La scuola (e in questo si distingue la scuola progressista proposta da Dewey dalle scuole attive che si stavano diffondendo in quegli anni) deve dunque proporre al giovane situazioni problematiche reali per favorirne lo sviluppo e l'impiego intelligente del pensiero.

■ **Educazione come esperienza tra continuità e interazione**

L'educazione coincide con l'esperienza

Apparirà ormai chiaro che per Dewey **l'educazione viene a coincidere con l'esperienza**, e si connota quindi come un processo interattivo tra l'individuo e l'ambiente in cui esso è inserito. Ma siccome risulta altresì ovvio che non tutte le esperienze possono dirsi educative, cosa fa di un'esperienza particolare un'esperienza educativa?

La continuità

Dewey postula che **per essere educativa**, e vantare dunque un valore pedagogico, un'esperienza debba avere le caratteristiche della continuità e dell'interazione.

La **continuità** si riferisce al fatto che **l'educazione del giovane non deve essere limitata all'ambito scolastico ma deve continuare in senso orizzontale in tutti gli ambienti di vita del giovane**: in famiglia, con gli amici, nei suoi rapporti con l'ambiente sociale in genere... Lo sviluppo viene pertanto concepito dall'autore americano come un processo integrale, che necessita quindi una notevole apertura mentale, dilatazione degli interessi in modo da poter associare sempre nuovi significati costruttivi all'esperienza.

L'interazione tra individuo e ambiente

L'interazione, invece, sottolinea **l'importanza del legame tra l'individuo (psicologia) e l'ambiente (sociologia)**: l'educazione si pone quindi come mediazione tra la dimensione psicologica e quella sociologica ponendosi come processo interattivo volto a fondere in maniera armonica i due processi.

I due principi di continuità e interazione si pongono come non separabili e si giustificano si arricchiscono l'un l'altro.

11.2 La pedagogia progressista

Pedagogia dello sviluppo spontaneo

Nel primo Novecento iniziano a fare la loro comparsa le **pedagogie dello sviluppo spontaneo**, che si propongono di **favorire uno sviluppo libero del bambino** che gli permetta di mantenere integre la sua spontaneità e la sua creatività.

■ **La concezione educativa di Neill: tra bontà e conflitto**

Alexander Sutherland Neill (1883-1973), pedagogista scozzese, con la sua proposta educativa che trae ispirazione da

Rousseau, ma soprattutto dalla psicoanalisi di Freud (vedi paragrafo 7.1) e di Adler (vedi paragrafo 7.2), sembra essere la figura che meglio riassume questa nuova corrente della pedagogia contemporanea.

La bontà naturale dell'uomo

Neill, un po' come Rousseau (vedi paragrafo 10.2), parte dalla concezione che **la natura umana in sé è essenzialmente buona e tenda al bene e all'equilibrio**. Dato questo equilibrio originario, ogni tentativo di alterarlo, con precetti, imposizioni, trasmissioni di conoscenze che vanno contro le tendenze spontanee del bambino, non può che provocare conflitti e una situazione di profonda infelicità che possono portare perfino alla nevrosi infantile.

L'autore scozzese vede dunque **i bambini come originariamente buoni, ma messi a confronto con genitori o adulti "cattivi"** i quali lo sommergono con consigli, comandi, divieti, punizioni, i quali da una parte fanno nascere in lui un forte **senso di insicurezza, di dipendenza** (in quanto i consigli dell'adulto appaiono sempre di per sé migliori ipso facto rispetto alle opzioni originarie del bambino che si sente quindi necessariamente inferiore), causano reazioni aggressive (in quanto spesso gli ordini dei genitori lo portano a far cose contrarie alle sue tendenze naturali, e generano quindi sentimenti di odio), e forti vissuti di angoscia (causati da continui divieti non giustificati che ne inibiscono le pulsioni naturali). Questi **sentimenti di inferiorità, paura, odio, spesso portano il bambino a provare intensi sensi di colpa** – qui forte è la voce di Freud – che lo spingono a mascherare la sua vera personalità dietro una che sia più "socialmente" accettabile priva di quegli imbarazzanti sensi di colpa nei confronti dei genitori.

Bambini buoni e adulti "cattivi"

Sentimenti di inferiorità e di colpa del bambino

La via da seguire per evitare queste situazioni negative è situata sulla strada opposta a quella educativa tradizionale, ed è la via della **libertà e dell'autoregolazione**.

■ Il bambino autoregolato

Neill non si limitò a teorizzare un approccio didattico, ma lo mise anche in pratica a partire dal 1921 con la fondazione della **scuola di Summerhill**. Scopo di questa scuola non è quello di istruire i bambini che la frequentano, ma di garantirne uno sviluppo sereno ed equilibrato.

La scuola di Summerhill

Neill critica fortemente non solo le normali pratiche educative, come si è visto, ma anche l'istruzione in genere è profondamente convinto del **fallimento storico della cultura** da ogni possibile punto di vista: essa non ha reso migliore, o più felice, o più sicura la vita degli uomini, rivelandosi, pertanto, del tutto inutili ai fini del progresso dell'u-

Il fallimento storico della cultura

DIDATTICA DELLA LIBERTÀ E DEL GIOCO

Ritengo che lo scopo della vita sia la felicità, ed essere felici significa provare interesse per qualcosa.

I genitori si rendono conto con molta lentezza della poca importanza di ciò che si impara a scuola. I bambini, come gli adulti, imparano quello che vogliono imparare. Tutti i riconoscimenti, i bei voti, gli esami, soffocano il libero manifestarsi della personalità. Solo i pedanti sostengono che l'educazione si fa sui libri.

I libri, a scuola, sono la cosa meno importante. Un bambino deve solo saper

leggere, scrivere e far di conto; il resto deve essere tutto teatro, giocattoli, creta, pittura, sport, libertà. La maggior parte del lavoro che gli adolescenti fanno a scuola è puro spreco di tempo, di energie, di pazienza. Toglie al giovane il diritto di giocare, giocare, giocare, giocare, ancora giocare; mette teste vecchie su spalle giovani.

A.S. Neill, *Summerhill*,
Forum editoriale, Milano 1971

Completa libertà
degli alunni

manità. Inoltre, nel caso specifico dell'istruzione infantile, Neill critica la cultura in quanto la assimila a uno di tanti condizionamenti che porta alla frustrazione e quindi all'angoscia dei giovani.

Qualsiasi forma educativa deve dunque proporsi come primo scopo il rispetto degli interessi degli alunni. Questa posizione nella scuola di Summerhill è portata alle sue estreme conseguenze, in quanto è sì previsto un orario delle lezioni, ma esso ha un qualche valore indicativo solamente per gli insegnanti. **I bambini possono assistere alle lezioni che preferiscono, come e quando vogliono.**

Libertà e rispetto
degli altri

È bene ricordare che libertà per Neill significa sì **“fare ciò che si vuole”**, ma solo fintanto che questo non va a interferire con la libertà di chi mi sta vicino. Contemporaneamente il tutto deve essere guidato da una grossa dose di buon senso (e questo è alla base delle misure precauzionali prese per la sicurezza dei bambini nella scuola di Summerhill).

Alla libertà e al rispetto va poi sempre associato **l'amore e l'accettazione del bambino così com'è**: Neill postula, infatti, che l'amore e la libertà siano le vere e le sole terapie per il recupero dei bambini.

11.3 La pedagogia marxista

La rivoluzione russa fu prevalentemente politica e sociale, linee guida educative socialiste furono stese da pedagogisti e educatori solo successivamente al consolidarsi del regime comunista, a partire dagli spunti ricavabili dalle diverse correnti pedagogiche europee.

■ La pedagogia e la scuola in Unione Sovietica

Le più apprezzate furono l'educazione libera di Rousseau (vedi paragrafo 10.2) e la pedagogia scientifica, basata sulle innovazioni portate da Binet (vedi paragrafo 3.6) e dai suoi test per la misurazione dell'intelligenza infantile. Le posizioni di Rousseau erano gradite dai teorici socialisti in quanto essendo basate sulla **spontaneità e sulla creatività** individuale, fornivano lo spunto per una **linea educativa coerente con la nuova società** appena fondata ed era anche una posizione che si proponeva di per se stessa come alternativa rispetto a quella ufficiale e diffusa nei paesi non comunisti. La **pedagogia scientifica è invece apprezzata in quanto letta come una modalità per sostituire le idee formative collegate alla religione** e più in generale all'etica con **dati ricavati dal reale e oggettivamente misurabili**. Non bisogna inoltre dimenticare che i marxisti hanno sempre attribuito gran peso alla scientificità quale strada per liberarsi delle sovrastrutture ideologiche proprie della società borghese.

L'influenza di Rousseau e di Binet

Dati i due presupposti teorici appena ricordati, **la pedagogia socialista si configura come volta a educare non semplicemente persone ma combattenti** che si impegnino a essere costruttori attivi dei nuovi valori promossi dal regime politico marxista. Contemporaneamente c'è una forte spinta verso una ricostruzione dell'educazione, rendendola quanto più possibile tecnica e scientifica.

Educare i costruttori del socialismo

Le teorizzazioni sopra esposte trovarono pronta applicazione nella **riforma scolastica del 1918**, poi corretta e perfezionata da una seconda nel 1923.

La riforma del 1918, anche sulla base delle indicazioni di Lenin per "una scuola unica, laica e del lavoro", vede la nascita della **trudovaja skola** (la scuola del lavoro) divisa in una **scuola di base** comprendente cinque gruppi (che corrisponderebbero a 5 "classi", ma il termine viene volutamente evitato), e in una **scuola secondaria** di quattro gruppi. Non esiste un coordinamento centrale, ma **a ogni scuola è affidata la propria gestione**. Più nel dettaglio la scuola quinquennale è retta da un collegio degli insegnanti, mentre quella quadriennale prevede anche dei rappresentanti degli studenti nel Soviet (consiglio). La riforma si basa su una visione della nuova scuola sovietica come scuola umanistica, il cui fine educativo è perseguito tramite l'autoformazione della personalità. Inoltre è sempre presente un **forte legame tra mondo della scuola e mondo del lavoro**.

La scuola del lavoro

L'autonomia delle singole scuole, la partecipazione degli studenti

Con la riforma del 1923 le finalità della scuola vengono ridefinite nei termini di una formazione che educi comunisti-lavo-

La svolta ideologica del 1923

ratori. La metodologia didattica che ne segue non si accontenta più dell'autoformazione, che non pare garantire la formazione di autentici comunisti, ma lascia ampio spazio agli ideali legati alla visione marxista del mondo. Si introduce dunque un metodo – fortemente ispirato alla pedagogia scientifica – **dove grande spazio è lasciato all'esplorazione dell'alunno che deve arrivare a coordinare quanto appreso dalla società, dal rapporto con la realtà, attraverso il lavoro.**

■ La concezione educativa di Makarenko

Anton Semënovič Makarenko (1888-1939) parte proprio dall'ideologia pedagogica sopra esposta (la formazione del comunista e del lavoratore) per la strutturazione della sua linea di pensiero.

Destinatario dell'educazione non è lo studente ma il collettivo

Essenzialmente lui concepisce la **pedagogia non come processo individuale**, o volto alla formazione individuale, ma **come processo sociale**. **Destinatario della sua educazione non è lo studente ma il collettivo**, visto come impegnato in un lavoro produttivo e fortemente ideologizzato in direzione della solidarietà sociale nei confronti della società stessa e dello stato.

La disciplina: dalla legge all'autodisciplina

In quest'ottica così rigidamente definita, **strumento chiave dell'educazione diviene la disciplina**, che inizialmente è imposta agli studenti come **legge** (stabilita quindi dagli educatori), ma che poi, siccome gli ordini non devono essere solo eseguiti ma compresi e interiorizzati, da imposta dall'esterno diventerà gradatamente un **autoregolarsi** in modo da far coincidere le esigenze individuali con quelle più generali del collettivo.

Il collettivo è il metodo

Predominante è l'attenzione riservata al **metodo** nell'apparato teorico del pensatore sovietico.

Lo **strumento base a livello metodologico è il collettivo stesso**: esso è visto come soggetto a sé nel quale si riassume ogni forma di esperienza educativa del giovane, esso è molto di più della somma degli individui che lo frequentano. Inoltre il termine collettivo fa riferimento a tutta la comunità che lo compone, per cui gli studenti, ma anche i docenti che vi insegnano.

La socializzazione

Chiarita la fisionomia della struttura che contiene, per così dire, la pedagogia di Makarenko, si può dire che **la metodologia didattica è basata prevalentemente sulla socializzazione**: l'individuo – come si è visto – ha, infatti, una sua importanza unicamente come membro del gruppo. Una delle forme di trasmissione di questa “morale sociale” sono le **tradizioni**, in gran parte ricavate dalla vita militare (per esempio: indossare un'uniforme, il culto della bandiera, l'uso di

presentare “rapporti” e via di seguito), alle quali l'autore attribuisce un forte valore formativo.

Non manca ovviamente l'importanza data al **lavoro come parte integrante di una formazione completa del giovane**. La particolarità della posizione di Makarenko è che per lui il lavoro deve essere visto unicamente in quanto legato alla **produzione**: il semplice lavoro manuale che ha come scopo l'educazione “formale” del giovane non ha alcun senso per l'autore per il quale un lavoro che non porti alla produzione di un valore (in senso economico) non può avere alcuna ricaduta formativa sul giovane.

Lavoro, parte integrante della formazione

11.4 La pedagogia umanistica: Sergej Hessen

Il pensiero pedagogico del filosofo russo emigrato in Polonia **Sergej Hessen** (1887-1950) è riportabile alla filosofia della **filosofia dei valori**: il filosofo non è colui che produce valori, ma colui che li ordina (secondo il fondatore di questa corrente di pensiero, W. Windelband) e il conoscere non deve essere inteso unicamente come atto logico che collega coscienza e realtà, ma deve essere **giudizio di valore**. I valori hanno valore di per sé, in quanto trascendono l'individuo nella sua singolarità per assumere il ruolo di ideali che spiegano la storia ponendosi come base di essa.

Hessen arriva a **identificare i valori con gli ideali culturali**, e sulla base di questa identificazione interpreta la **filosofia dei valori come base per la sua pedagogia**. Vista l'importanza attribuita al legame tra storia e valori, cui si accennava poco sopra, l'educazione dovrà porsi come fine l'inserimento dello studente in una ben precisa tradizione culturale, che lo renda disponibile a ricevere e a vivere i valori a essa connessi. Il soggetto dell'educazione è chiamato quindi a un “dover essere” (visto come un conformarsi a determinati valori), concezione che porta la disciplina a essere parte integrante di questo sistema educativo.

La filosofia dei valori, base della sua pedagogia

Vengono di conseguenza **criticati** dall'autore **precedenti formulazioni teoriche** che prevedano una qualche forma anarchica nel gestire il processo educativo del bambino e del giovane. Primo fra tutti, com'è ovvio, Rousseau (vedi paragrafo 10.2). Hessen osserva giustamente che la libertà cui fanno riferimento tutti i teorici dello spontaneismo pedagogico è solo apparente, poiché in ogni caso l'autorità più o meno diretta del maestro viene comunque a limitare in qualche modo il libero agire dell'allievo. Inoltre la costrizione, vista come antitetica alla libertà, viene sempre concepita come esterna

Critica allo spontaneismo pedagogico

al soggetto, per cui è eliminabile semplicemente allontanando il discente da possibili fonti positive. In realtà la vera costrizione è interna al soggetto ed è quella che proviene dalla sua natura intrinseca e lo porta a cedere e conformarsi alle pressioni esterne. Volendo davvero eliminare ogni forma costrittiva occorrerà dunque agire all'interno del formando rafforzando in prima istanza la sua stessa personalità.

Ciò non toglie che le finalità della pedagogia di Hessen non sono solamente interne al soggetto, psicologiche (altrimenti ci si ricondurrebbe a uno spontaneismo naturale come quello di Neill, (vedi paragrafo 11.1), ma vanno collocate da una parte nel **processo storico** e dall'altra, su un piano più metafisico, **a livello dei valori ideali**.

Notevole è anche la distinzione che l'autore opera tra **temperamento** (quanto di un individuo è determinato su base ereditaria) e **personalità** (ciò che il soggetto diviene grazie alla sua formazione: formazione culturale e formazione ai valori). L'individualità personale risulta dunque dallo sforzo personale di unire queste due componenti nello sforzo di ricondurle sulla strada della formazione di valori.

■ Dall'anomia all'autonomia

Alla ricerca di una metodologia in sintonia con le sue concezioni filosofiche, Hessen traccia una strada volta a **conciliare la salvaguardia della spontaneità dello studente con la disciplina al fine di arrivare alla creazione spontanea di valori culturali**. Egli distingue dunque una **prima fase educativa** – che indica con il termine di **anomia**, e che coincide con la prima infanzia – in cui **non è ancora presente alcun tipo di norma morale**. Il bambino non essendo ancora in grado di comprendere delle norme morali non può neanche adeguare il suo comportamento a esse. La **strategia metodologica** proposta

Temperamento e personalità

L'anomia della prima fase

COMPITI SCOLASTICI E CREATIVITÀ

Ma allora, in che modo esattamente il compito scolastico deve essere permeato di creatività?

Per risolvere questo problema, occorre anzitutto che gli scopi del compito siano sempre quali li determinerebbe lo scolaro stesso, anche se in realtà gli vengono assegnati dal maestro. Essi, perciò, devono riuscirci comprensibili, e il loro significato deve essere evidente e chiaro. L'alunno deve assimilarli con interesse e

con piacere; in altre parole, debbono essergli vicini e "concreti".

Per i ragazzi più piccoli, ciò significa che devono avere soprattutto un carattere pratico. Alla mente infantile, come a quella dell'uomo primitivo, è vicino e concreto tutto ciò che può essere usato subito a soddisfare i bisogni della vita.

S. Hessen, *Struttura e contenuto della scuola moderna*, Armando, Roma 1983

dall'autore, che scarta ovviamente ogni forma di imposizione o di divieto che il bambino non potrebbe fare propria, consiste **nell'appoggiarsi alle forme di attività spontanea del bambino**, per farlo arrivare a produrre una sua forma di organizzazione. Si appoggia dunque al **gioco**, che non deve però essere visto solo come gioco fine a sé stesso ma, pur conservando il suo carattere propriamente ludico, deve essere **finalizzato**: si chiede dunque al bambino di portare sempre a termine i propri giochi, in modo da suggerire una strada spontanea verso una prima forma organizzativa.

Il gioco finalizzato

Con l'ingresso nella scuola elementare il bambino entra nella fase denominata dell'**eteronomia**: oramai il suo sviluppo mentale gli permette di **comprendere il significato di una norma** e la sua legittimità, e di comportarsi di conseguenza. Tuttavia la regolazione non può ancora essere lasciata al bambino stesso, pertanto **l'educazione sarà diretta regolata dall'esterno**, pur conservando angoli di lavoro dedicati alla creatività che anticipino il lavoro autonomo della fase successiva. A guidare il lavoro in questo periodo (che per Hessen si estende a tutta la formazione scolastica: elementare, media e superiore) sarà ovviamente il **docente**, il quale avrà il delicato compito di non trasformare l'uso didattico nella disciplina in una richiesta di esecuzione meccanica di compiti da parte degli studenti. **L'autonomia si conquista con un percorso progressivo**, che l'insegnante dovrà predisporre **ampliando gradualmente gli spazi dedicati alla creatività e al lavoro autonomo** degli studenti.

L'eteronomia della scuola elementare

La scuola del lavoro di Hessen è dunque in primo luogo scuola pedagogica, in quanto il lavoro è visto come educativo a livello formale, e non per i suoi fini produttivi a livello concreto o economico; inoltre sempre presente è il rimando all'esperienza diretta degli studenti, che non è però più intesa come esperienza immediata (cioè non mediata culturalmente) ma come esperienza didattica, predisposta e progettata dal docente secondo un ben preciso piano formativo.

Gli spazi per la creatività e il lavoro autonomo degli studenti

La scuola conserva sempre, dunque, la sua caratterizzazione eteronomica, pur lasciando sempre maggior spazio all'autonomia dello studente col crescere del livello scolastico: **il raggiungimento dell'autonomia completa viene dunque a coincidere con il fine (e la fine) ideale dell'educazione**.

Il raggiungimento dell'autonomia

■ La scuola unica

La scuola moderna (nata cioè in ambiente democratico) è vista per Hessen come scuola tendenzialmente unitaria. E la più forte caratterizzazione di una scuola autenticamente democratica è l'introduzione **dell'obbligo scolastico**. Questo

Democrazia e obbligo scolastico

Estendere l'obbligo
all'istruzione
superiore

in quanto, nonostante possa di primo acchito sembrare un'imposizione in netto contrasto con un'ideologia democratica, in realtà sotto questa forma apparente di "obbligo" questo provvedimento arriva a **liberare** da una più grande costrizione di quella che attua: la **costrizione dell'ignoranza che è base delle disuguaglianze sociali**. Ma l'obbligo scolastico per l'autore non deve essere considerato nella sua forma tradizionale (obbligo di formazione minima, mentre i livelli superiori restavano esclusivo appannaggio delle classi più abbienti): occorre **estendere l'obbligo dello studio fino al grado superiore**, arrivando in questo modo a creare una vera scuola unica che sia un primo passo verso l'eliminazione delle marcate differenziazioni sociali rendendo la cultura accessibile a tutti nella medesima forma.

Questo non vuol dire tuttavia non considerare alcuna forma di differenziazione nei contenuti trasmessi dalla scuola, ma prevede una **complessa articolazione della struttura scolastica**, che da una parte si adatti e **segua lo sviluppo psicologico degli studenti** e che sia differenziata anche sulla base di **specifici obiettivi formativi**.

La scuola
elementare

La scuola elementare sarà quindi **organizzata sulla base di distinzioni regionali**, che faciliti, partendo dalle esperienze fatte dai bambini nel loro ambiente di provenienza e sulla base dei loro interessi specifici, ad avviare gli alunni verso lo studio di livello superiore.

La scuola media

Con l'ingresso nella **scuola media** potrà invece iniziare un **insegnamento più sistematico**, che presti attenzione alle differenziazioni psicologiche degli alunni, in modo da favorire le **diverse potenzialità dei singoli studenti**.

Le superiori

Nelle scuole superiori, occorre invece lavorare sulla **concentrazione dell'apprendimento**, in modo da arrivare a una forma di apprendimento specializzato, che lasci però spazio a una buona cultura generale di base.

In questo modo gli studenti, oltre ad avere una valida educazione morale, una buona cultura di base, delle conoscenze specifiche calibrate sulle loro abilità, avranno anche acquisito un metodo che li preparerà a eventuali cambiamenti a livello professionale.

11.5 Pedagogia e psicologia

Lo scambio di esperienze tra pedagogia e psicologia assume un'importanza fondamentale nell'opera e nella ricerca di due grandi figure del Novecento, che si pongono al di qua e al di là del confine tra le due discipline: l'italiana Maria Montessori e lo svizzero Jean Piaget.

■ Maria Montessori

Con il suo lavoro teorico e pratico la Montessori (1870-1952) si propone in prima istanza di dare il via a una **nuova forma di pedagogia scientifica**, non più eccessivamente legata alla psicologia sperimentale, ma basata su un'osservazione obiettiva del soggetto in quanto tale. Parlando di educazione il soggetto da osservare non sarà il bambino in sé, osservato quindi in un ambiente lontano dal suo quotidiano, ma il **bambino naturale**. Questo bambino colto nella sua spontaneità non può essere per l'autrice il bambino osservato in ambito scolastico, in quanto la scuola stessa – essendo strutturata secondo modelli fortemente costrittivi – si pone come alterazione della spontaneità infantile. Occorre quindi come prima cosa **costruire le condizioni per permettere un'osservazione in ambito scolastico che possa dirsi indicativa del "vero bambino"**. Questo porta non solo alla costruzione di una nuova scuola, ma anche alla liberazione (o **normalizzazione**) dell'**infanzia** che risulterebbe altrimenti intristita e impoverita dalla scuola così come viene usualmente impostata.

È su queste basi che nel 1907 la Montessori fonda la sua Casa dei Bambini, e ciò che emerge dal suo lavoro osservativo è un **cambiamento dell'immagine stessa del profilo psicologico bambino**. Se prima esso era visto come dedito al gioco e a un'attività mentale riportabile essenzialmente all'immaginazione, imprevedibile nei suoi comportamenti perché ancora lontano dal padroneggiare le regole della logica, ora inizia a prendere forma invece **un bambino capace di concentrazione, disciplina, e capace di coordinare il suo lavoro al fine di compiere con calma e ordine gli esercizi che gli vengono affidati, capace di arrivare ad apprendere abilità di lettura e scrittura già in età prescolastica**. La prima infanzia, giunge a concludere sulla base di questi dati la Montessori, non necessita di un semplice ambiente di appoggio (come era l'asilo tradizionale), ma spazi adatti a far emergere la sua natura autentica, in un cammino attivo verso la formazione della personalità. La scuola dell'infanzia immaginata dall'autrice viene dunque a configurarsi da una parte come un **laboratorio di psicologia** (in quanto permette agli educatori di osservare direttamente l'infanzia autentica) e dall'altro come una **"clinica didattica"**, in quanto **accoglie un bambino "spezzato"** e quindi **deviato dalle inibizioni prodotte dagli interventi degli adulti, e lo riconduce alla normalità** attraverso la concentrazione, escludendo gioco e immaginazione (vista come un'inutile via di fuga dal mancato soddisfacimento dei propri bisogni) e dedicandosi invece a esercizi ripetuti con finalità di-

Una nuova forma di pedagogia scientifica

Osservare il bambino naturale

La Casa dei Bambini

Bambini capaci di concentrazione e disciplina

La scuola, laboratorio di psicologia e clinica didattica

Educazione
strutturata
anche per la
prima infanzia

La "mente
assorbente"

La "mente
cosciente"

Un ambiente
di lavoro stimolante
per il bambino

dattiche, all'attività strutturata vista come lavoro e alla cura dell'ordine esterno e interno.

I principali meriti della Montessori possono dunque essere individuati nell'aver **rivendicato il diritto di un'educazione strutturata anche per la prima infanzia** e aver impostato una strutturazione **psicologia dell'evoluzione mentale del bambino**, sulla base della quale ha poi impostato il suo metodo didattico.

La prima fase dello sviluppo del bambino va **da zero a tre anni**, ed è caratterizzata da quella che l'autrice definisce **"mente assorbente"**. Il bambino non è ancora in grado cioè di dirigere volontariamente il proprio pensiero, e la sua attività mentale consiste dunque nell'assorbimento di dati e informazioni provenienti dall'ambiente circostante. Non è una fase da considerare trascurabile in quanto è in questi primi tre anni che la forma originaria della mente del bambino (che la Montessori chiama "embrione spirituale") arriva ad assumere forma concreta (a "incarnarsi") ponendo le basi della futura personalità del piccolo.

La seconda fase va invece **dai tre ai sei anni**, venendo dunque a coincidere con l'educazione prescolastica. In questo periodo comincia a fare la sua comparsa la **"mente cosciente"**, che tuttavia non soppianta del tutto la mente assorbente (che continua dunque a mantenere le sue qualità creative), ma che inizia a far nascere nel bambino **l'esigenza di mettere ordine tra tutte le conoscenze e le sensazioni** accumulate nella sua mente negli anni precedenti. È quindi scientificamente giustificabile il **confronto del bambino con del materiale strutturato** (esercizi sensoriali condotti per via analitica) e atto a favorire questo primo sviluppo del pensiero logico.

A livello concreto e operativo l'ideologia montessoriana trova concretizzazione **nell'ambiente di lavoro dei bambini, che deve essere stimolante e favorire la liberazione del bambino autentico** e aiutarne lo sviluppo verso la maturazione del pensiero. L'ambiente non è inteso solo come

IL CONTROLLO DELL'ERRORE

Si deve possibilmente cercare che i materiali offerti al bambino contengano in sé il "controllo dell'errore" come sono p.es. gl'incastri solidi: cioè sostegni di legno che portano dei fori ai quali si adattano cilindri di graduale dimensione: da fini a grossi, ovvero da alti a bassi, o da piccoli a grandi. Gli spazi, essendo esattamente

te corrispondenti ai cilindretti da deporvi, non è possibile collocarli tutti erroneamente, poiché alla fine dovrebbe rimanerne uno fuori di posto: e ciò denuncia lo sbaglio commesso.

M. Montessori, *Educazione alla libertà*, Laterza, Bari 1999

la struttura fisica della scuola (che deve essere una vera casa che i bambini sentano come propria, e nella quale la socializzazione deve essere favorita attraverso “esercizi di vita pratica”, visti come attività complesse in cui far confluire quanto appreso nelle attività di tipo più analitico), ma si riferisce anche a tutte le diverse attività pratiche (basate sull'impiego di materiale strutturato in modo da isolare un'unica qualità sensoriale – forma, colore, suono, dimensione, peso... – e studiato in modo da essere funzionale e poter permettere al bambino di lavorare in autonomia) e alle educatrici (che devono saper gestire l'ambiente in maniera ottimale in funzione dei bambini, e aiutare questi ultimi nel processo di normalizzazione e sviluppo della propria personalità).

■ Jean Piaget

Abbiamo già incontrato Piaget (1896-1980) e la sua posizione come studioso della psicologia infantile (vedi paragrafo 6.2), e non ci dilungheremo quindi nella descrizione e nell'esposizione del suo pensiero psicologico.

Vale però la pena di spendere due parole su quella che potremmo definire pedagogia piagetiana.

Come abbiamo visto, Piaget è fondatore di un apparato teorico da lui denominato **epistemologia genetica**. La conoscenza fondamentale non è ritrascrizione, ma ricostruzione della realtà attraverso un processo di apprendimento, al fine di permettere all'individuo di adattarsi all'ambiente, ossia di equilibrare esigenze e attese del soggetto cosciente e caratteristiche e richieste dell'oggetto conosciuto. Tale adattamento si realizza attraverso l'**accomodamento** delle strutture mentali, cioè attraverso la loro trasformazione per meglio aderire alla realtà, e l'**assimilazione** di quest'ultima agli schemi mentali posseduti, in una dinamica di continuo superamento degli schemi mentali disponibili al fine di comprendere più adeguatamente gli aspetti della realtà che via via emergono con l'esperienza. In sostanza potremmo dire che il meccanismo che regola l'evoluzione del mondo biologico viene esteso da Piaget anche al mondo mentale: in entrambi i casi ci sarebbe un'interazione tra qualcosa che è dato in partenza, il genotipo per la biologia e la struttura mentale nell'altro caso, e qualcosa che viene incontrato, l'ambiente.

Una visione impostata secondo questi principi non poteva non avere ripercussioni anche in ambito pedagogico, dove tanta importanza ha il tema della conoscenza e della sua acquisizione.

L'epistemologia genetica

Accomodamento e assimilazione

Critiche alle
pedagogie
intuizionistiche

Piaget **critica fortemente** le metodologie didattiche che **poggiano sui processi intuitivi del bambino o che fanno eccessivo affidamento su comunicazioni esclusivamente verbali**. Nel primo caso, infatti, l'intuizione presenta il grave limite di essere e rimanere troppo limitata agli oggetti concreti da cui trae spunto; potrà dunque essere utile al bambino per un apprendimento di tipo fisico, ma non lo aiuterà certo a sviluppare una forma di pensiero logico-matematico. La comunicazione verbale, invece, è criticata dall'autore in quanto egli evidenzia come la verbalità corra spesso il rischio di essere deformata dal bambino che attraversa gli stadi sensomotorio e preoperatorio (per le definizioni dei quali si rimanda al paragrafo 6.2).

Lo sforzo dell'allunno

La didattica per Piaget, pur lasciando spazio alla considerazione delle dinamiche motivazionali dello studente, deve essere impostata sullo **sforzo dell'allunno**, in maniera coerente con una visione costruttivistica dell'intelligenza. I formandi dovranno dunque lavorare su stimoli così come sulle loro intuizioni, in modo da **elaborare le informazioni in forma di rappresentazioni e concetti**, compiendo operazioni che da concrete diverranno poi simboliche e infine astratte quando lo studente sarà giunto a impossessarsi della logica formale.

Necessità
della formazione
psicologica dei
docenti

Siccome tanta importanza ha, in una struttura pedagogica di ispirazione piagetiana, l'apparato teorico dello studioso, un'adeguata formazione psicologica del docente è imprescindibile, in quanto la programmazione didattica dovrà essere stesa in accordo con gli stadi di sviluppo degli alunni, mettendo in rapporto diretto la maturazione del soggetto con gli esercizi che gli vengono proposti.

11.6 La pedagogia nel 2000: Jerome Bruner

Come si è visto (vedi paragrafo 6.2) lo psicologo statunitense **J.S. Bruner (1915)**, parte dall'ipotesi che **sia la cultura a formare la nostra impostazione mentale**, fornendoci gli strumenti necessari a organizzare e comprendere il mondo, e che quindi la mente stessa non potrebbe esistere senza una cultura di riferimento; ritiene perciò che l'apprendimento dei bambini vada concepito come culturalmente contestualizzato. I bambini si muoverebbero dunque all'interno di **format** (intesi come **insieme di procedure comunicative** che permettono al bambino e ai suoi partner scambi finalizzati e intenzionali) che andrebbero a formare contesti interattivi tali da permettere l'apprendimento. Studiando la

comunicazione infantile Bruner arriva a definire i **bambini come esseri socialmente competenti**, in grado di stabilire precocemente relazioni, negoziazioni ed elaborazioni cognitive. Queste ultime sono facilitate dall'impiego di **frame (struttura che ordina, dà significato e permette la memorizzazione di un'esperienza)** che aiutano il bambino a elaborare in modo significativo e comunicabile il suo rapporto con la realtà, e ad assimilare convenzioni. L'istruzione e l'educazione non dovranno quindi essere indirizzate a far acquisire competenze o conoscenze, ma a produrre una reale comprensione del mondo.

I bambini sono socialmente competenti

I frame

■ La proposta didattica

Questo tentativo di far convergere la struttura psicologica del soggetto che apprende con la struttura culturale in cui è inserito, delinea la proposta pedagogica di Bruner in un'ottica strutturalistica, pur distante da una visione come quella di Piaget (vedi i paragrafi 6.2 e 11.5).

Si è vista l'importanza che ha per Bruner nell'apprendimento **il possesso da parte del bambino di strategie volte a organizzare il reale e/o il conosciuto**. Esse non solo agevolano l'apprendimento del concetto cui sono propriamente collegate, ma permettono anche **"transfer" tra ambiti diversi**, consentendo al bambino non solo un apprendimento più efficace ma anche un migliore controllo dell'ambiente. Queste modalità cognitive spontanee nel bambino portano l'autore a ritenere imprescindibile nella didattica **l'attenzione all'esperienza immediata degli alunni**: essa vie-

Il bambino è capace di strategie per organizzare il reale

LO SVILUPPO INTELLETTUALE SECONDO BRUNER

Occorre occuparsi dello sviluppo intellettuale, così come è influenzato dal modo con cui gli esseri umani gradualmente apprendono a rappresentare il modo in cui operano: attraverso l'azione, l'immagine e il simbolo. Occorre altresì mostrare che queste rappresentazioni o costruzioni della realtà non possono essere capite senza riferimento alle possibilità fornite da una cultura e senza l'eredità dell'evoluzione dell'uomo come primate. Nello stesso tempo, e quasi come un credo metodologico, occorre pensare che lo sviluppo intellettuale può essere inteso solo nei termini dei meccanismi psicologici

che lo mediano e che la spiegazione dello sviluppo non può effettuarsi parlando della natura della cultura, della natura del linguaggio, della logica presente nel pensiero infantile o della natura della storia evolutiva dell'uomo. Non si trova una spinta interna allo sviluppo senza una corrispondente spinta esterna, poiché, data la natura dell'uomo come specie, lo sviluppo dipende tanto dal nesso con gli amplificatori esterni delle capacità umane quanto da queste stesse capacità.

J.S. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997

Le componenti
affettive
dell'organizzazione
della conoscenza

ne vista come il punto di partenza ottimale su cui innestare l'intero processo di apprendimento, in modo da farlo sentire al bambino come più "vicino" a sé, rendendolo dunque più interessante e gratificante di per se stesso.

Interessante anche notare come la **funzione di unificazione e strutturazione** non giunge per Bruner al suo livello massimo nella **simbolizzazione scientifica**, in quanto oggettiva e condivisa. Essa, infatti, viene considerata solo come uno dei possibili sbocchi del processo cognitivo di organizzazione che però traslascia tutto quanto può esserci di **sogettivo, affettivo e a volte anche irrazionale nel processo di organizzazione della conoscenza**. Aspetti questi ultimi che per Bruner non devono essere lasciati in secondo piano, ma che si pongono come completamente necessari dei processi più logici.

PER UN APPROFONDIMENTO:

- F. Frabboni, *La scuola dell'infanzia*, La Nuova Italia, Firenze 1953.
Per una valutazione obiettiva dell'opera montessoriana
- C. Scurati, *Non direttività*, La Scuola, Brescia 1973.
Per un'analisi delle pedagogie non direttive
- S.M. Sparsale, *Jerome S. Bruner. Creatività e struttura nella sua metodologia educativa*, Armando, Roma 1974.
Una presentazione del pensiero di Bruner dal punto di vista pedagogico.
- R. Tassi, *Itinerari pedagogici del Novecento*, Zanichelli, Bologna 1987.
Un percorso strutturato alla riscoperta di principali autori del Novecento condotta attraverso l'analisi critica delle loro opere.
- L. Volpicelli, *Storia della scuola sovietica*, La Scuola, Brescia 1950.
Per approfondire l'evolversi del concetto educativo e delle sue applicazioni scolastiche nell'ex Unione Sovietica.

SCHEMA RIASSUNTIVO

IL PRAGMATISMO
AMERICANO: JOHN DEWEY

Conoscere equivale ad agire

- L'esperienza
- L'uomo non ha un fine ultimo, ma trova soddisfazione solo nella continua attività

Una pedagogia democratica

- Verifica dell'apprendimento
- Metodo strutturato per "progetti"

Educazione come esperienza tra continuità e interazione

- Continuità dell'educazione tra scuola e società
- Interazione tra individuo e ambiente.

LA PEDAGOGIA PROGRESSISTA

– La concezione educativa: Neill tra bontà e conflitto

- La natura umana in sé è essenzialmente buona
- I bambini sono originariamente buoni, ma sono messi a confronto con genitori o adulti "cattivi"

segue

Il bambino autoregolato

- Summerhill
- Il fallimento storico della cultura
- Il rispetto degli interessi degli alunni.

LA PEDAGOGIA MARXISTA

La pedagogia e le riforme scolastiche dopo il 1917

- La pedagogia socialista si configura come volta a educare non semplicemente persone ma combattenti
- La riforma del 1918
- La riforma del 1923
- La *trudovaja skola*

La concezione educativa di Makarenko

- Pedagogia non come processo individuale ma come processo sociale
- La disciplina
- L'autoregolarsi
- Tradizioni
- Il lavoro come produzione.

LA PEDAGOGIA UMANISTICA: SERGEJ HESSEN

- La filosofia dei valori
- Temperamento e personalità

Dall'anomia all'autonomia

- L'anomia e il gioco finalizzato
- Eteronomia
- L'importanza del docente

La scuola unica

- L'obbligo scolastico
- Le distinzioni regionali
- Le potenzialità dei singoli.

PEDAGOGIA E PSICOLOGIA

Maria Montessori

- Il bambino naturale
- Normalizzazione
- Da zero a tre anni: la mente assorbente
- Dai tre ai sei anni: la mente cosciente
- L'ordine
- L'ambiente

Jean Piaget

- Epistemologia genetica
- Lo sforzo dell'alunno
- Rappresentazioni e concetti.

LA PEDAGOGIA NEL 2000: JEROME BRUNER

- La cultura
- Format
- Frame
- La proposta didattica**
- Strategie volte a organizzare il reale e/o il conosciuto
- Transfer.

REPERTORIO DEI PRINCIPALI AUTORI CITATI

A

Adler, Alfred

Medico e psicologo austriaco (Vienna 1870-Aberdeen 1937), fu il membro più autorevole del piccolo gruppo che, fin dal 1902, si riuniva il mercoledì a casa di Freud. Nel 1911 si staccò polemicamente dal gruppo freudiano e fondò la Società di Psicologia Individuale. Nel frattempo le simpatie per le idee socialiste lo portarono a svolgere la sua attività di medico e di psicoterapeuta nei quartieri popolari di Vienna. Con l'avvento al potere dei socialdemocratici nel primo dopoguerra si impegnò in un ampio programma di servizi sociali psicopedagogici. Il mutato clima politico e la vittoria della destra clericale lo spinsero nel 1932 a emigrare negli Stati Uniti.

Allport, Gordon Willard

Psicologo statunitense (Montezuma, Indiana, 1897-Harvard 1967), si dedicò soprattutto allo studio della personalità, considerata come l'insieme di diversi "tratti" che, sebbene comuni in molte persone, possono indurre ogni individuo a comportarsi in maniera diversa.

B

Bandura, Albert

Psicologo canadese (Alberta 1925), condusse numerosi esperimenti sull'apprendimento per osservazione, indagando in particolare le cause del comportamento aggressivo nei bambini. Elaborò la teoria dell'apprendimento sociale, sottolineandone l'importanza in ambito terapeutico.

Bartlett, Frederic

Psicologo inglese (Stow-on-the-Wold, Gloucester, 1886-Cambridge 1969), noto soprattutto per i suoi studi sulla memoria, per la quale propose il concetto di "schema". Compì anche ricerche sul ragionamento. Bartlett non può essere ricondotto a nessuna scuola psicologica, ma nelle sue teorie si riscontra un'opposizione all'associazionismo e una sottolineatura del carattere adattivo dei processi mentali.

Binet, Alfred

Psicologo francese (Nizza 1857-Parigi 1911), si interessò inizialmente allo studio della psicopatologia e dell'ipnosi (collaborando anche con Charcot), per dedicarsi poi allo studio dei processi di pensiero. È noto

soprattutto per aver elaborato il primo test di intelligenza.

Bleuler, Eugen

Psichiatra svizzero (Zollikon, Zurigo, 1857-1939), fu professore di psichiatria e direttore dal 1898 al 1927 del manicomio di Zurigo. Richiamò alla sua scuola allievi di brillante talento quali Jung, Abraham, Binswanger, Minkowski. La sua opera più importante è *Dementia Praecox o il gruppo delle schizofrenie* (1911), in cui adottò per primo il termine di "schizofrenia" per indicare le psicosi caratterizzate da dissociazione psichica.

Bowlby, John

Psicologo inglese (Londra 1907-1990), nell'opera *Attaccamento e perdita* (1969, 1973, 1980) elaborò la teoria dell'attaccamento, basata sul legame tra madre e bambino.

Breuer, Josef

Medico e neurofisiologo austriaco (Vienna 1842-1925), fu amico e collaboratore di Freud con il quale pubblicò i famosi *Studi sull'isteria*. L'influsso della neurofisiologia di Müller e di Helmholtz lo portò a concepire il sistema nervoso come un sistema di scarica dell'energia accumulata. La mancata scarica di tale energia provocherebbe la nevrosi.

Bruner, Jerome Seymour

Psicologo statunitense (New York 1915), dal 1945 al 1971 insegnò psicologia ad Harvard, dove fondò il Centro per gli Studi Cognitivi. Nel 1974 si trasferì in Inghilterra (a Oxford) e tornò negli Stati Uniti solo nel 1981. Insegnò nuovamente ad Harvard, per poi passare alla New School for Social Research di New York e, infine, alla New York University. La sua opera costituisce un fondamentale apporto allo studio della conoscenza, e tratta temi quali percezione, ragionamento, sviluppo cognitivo, linguaggio, apprendimento, educazione.

C

Cannon, Walter Bradford

Neurologo e fisiologo statunitense (Prairie du Chien, Wisconsin, 1871-Franklin, New Hampshire, 1945), dopo la laurea all'Università di Harvard, iniziò la carriera universitaria come medico, occupandosi di mobilità gastrointestinale. Si interessò poi allo studio delle emozioni e delle loro relazioni con la base biologica. È noto anche come primo esponente della medicina psicosomatica.

Cattel, Raimond Bernard

Psicologo statunitense di origine inglese (Staffordshire 1905-Honolulu 1998), si laureò a Londra con Spearman, nel 1937 si trasferì negli Stati Uniti dove fu allievo di Thorndike. Contribuì allo sviluppo della teoria dei tratti della personalità.

Charcot, Jean-Martin

Neurologo e psichiatra francese (Parigi 1825-Nièvre 1893), insegnò clinica delle malattie nervose all'università di Parigi. Inaugurò nel 1882 una stretta collaborazione con l'ospedale parigino della Salpêtrière, facendone un centro di insegnamento e di ricerca di livello mondiale. Le spettacolari lezioni del martedì, in cui presentava dal vivo casi clinici, "pensando ad alta voce", attrassero personalità come Janet, Babinsky, Binet e il giovane Freud. Come neuropatologo studiò le localizzazioni cerebrali e come psichiatra, si occupò di clinica dell'isteria. Concepì l'isteria come una malattia psichica "funzionale", senza base anatomopatologica.

D

Darwin, Charles Robert

Naturalista inglese (Shrewsbury, Shropshire, 1809-Down, Kent,

1882), la sua teoria dell'evoluzione della specie per selezione naturale rivoluzionò la biologia. Nella prima metà dell'Ottocento l'ipotesi evuzionistica era già sostenuta da altri studiosi, ma Darwin fu il primo a dimostrare che essa permetteva di coordinare e spiegare un'enorme mole di dati.

Dewey, John

Filosofo e pedagogista statunitense (Burlington, Vermont, 1859-New York 1952), docente in varie università statunitensi, presso le quali aprì una scuola elementare sperimentale. Dal 1904 al 1929 insegnò alla Columbia University di New York; a questo periodo seguirono anni di viaggi e di impegno politico che lo portarono a fondare un partito di democrazia radicale negli anni della Grande Depressione (1929-1933).

E

Ebbinghaus, Hermann

Psicologo tedesco (Barmen 1850-Halle 1909), insegnò all'università di Berlino. Contribuì alla nascita della psicologia scientifica con le sue ricerche sulla memoria, condotte attraverso esperimenti sull'apprendimento di sillabe senza

sensu. Nel suo *Compendio di psicologia* (1908) interpretò i risultati della sua ricerca in un'ottica associazionistica.

Erickson, Erik Homburger

Psicoanalista statunitense di origine tedesca (Francoforte sul Meno 1902-Harvick, Massachusetts, 1994), dopo una prima formazione con Anna Freud, nel 1933 emigrò negli Stati Uniti, dove insegnò in varie università (Harvard Medical School, Yale School of Medicine, Università di Berkeley). Si occupò di psicoanalisi dell'età evolutiva studiando il bambino nel contesto sociologico e antropologico.

Eysenk, Hans Jürgen

Psicologo inglese di origine tedesca (Berlino 1916-Londra 1997), fin dal 1934 si stabilì in Inghilterra dove conseguì, nel 1941, il dottorato in psicologia. Si dedicò soprattutto alla psicologia sperimentale e allo studio della statistica applicata alla ricerca. Nel 1954 gli fu affidata la docenza di psicologia presso la London University. Insieme a Cattell e Allport sostenne l'esistenza nella personalità di diversi tratti comuni, relativamente stabili e misurabili.

F

Freud, Anna

Psicoanalista britannica di origine austriaca (Vienna 1895-Londra 1982), ultimogenita di Freud, curò amorevolmente il padre seguendolo nell'esilio a Londra nel 1938. Insegnante elementare, fu tra i primi a occuparsi di psicoanalisi infantile e nel 1947 organizzò a Londra la Hampstead Child Therapy Clinic.

Freud, Sigmund

Medico e neurologo austriaco (Freiberg, Moravia, 1856-Londra 1939), iniziò la sua carriera come neurologo. Dopo la laurea in medicina, nel 1881, lavorò nel laboratorio del fisiologo Buercke, poi all'ospedale generale di Vienna con lo psichiatra Meynert, ottenendo nel 1885 la libera docenza in neuropatologia. Nell'inverno 1885-86 seguì le lezioni di Charcot a Parigi. Tornato a Vienna, aprì uno studio privato, occupandosi in particolare di malati di nevrosi e collaborando con Breuer agli *Studi sull'isteria* (1892-95). Nel 1897, in seguito al trauma della morte del padre, iniziò un periodo di autoanalisi, incentrata soprattutto sullo studio dei propri sogni. Il risultato fu *L'interpretazione*

dei sogni, uscita nel 1899, ma data-
ta 1900, quasi a indicare la svolta
del nuovo secolo. Quest'opera
segnò la nascita della psicoanalisi e
lo rese noto a un più vasto pubbli-
co. Freud continuò poi la ricerca sui
concetti fondamentali della discipli-
na della quale offrì una sintesi nelle
lezioni tenute dal 1915 al 1917
all'università di Vienna. Nel dopo-
guerra riformulò le basi teoriche
della psicoanalisi e, tornando alla
sua prima vocazione filosofica, ela-
borò le linee di una visione psico-
cosmica (imperiata sulla lotta tra
pulsioni di vita e pulsioni di morte).
Nel 1923 apparvero i primi sintomi
del cancro al palato che lo avrebbe
portato alla morte. Negli ultimi anni
di vita si misurò con i grandi temi
della cultura, della società, della
religione, confrontandosi in partico-
lare, lui ateo, con le sue origini
ebraiche (*L'uomo Mosè e la religio-
ne monoteista*, 1938). Con l'avvento
del nazismo le sue opere furono
bandite e nel 1938 si rifugiò a
Londra.

Fröbel, Friedrich Wilhelm August

Pedagogista ed educatore tedesco
(Oberweissbach, Turingia 1782-
Marienthal, Austria, 1852), studiò
fisica, matematica e mineralogia a
Jena negli anni in cui la città era il

centro della cultura romantica. Nel
1840 aprì il primo Giardino di Infanzia
a Blankenburg. Per le sue idee vicine
ai movimenti liberali fu osteggiato
dal governo prussiano.

G

Gabelli, Aristide

Pedagogista italiano (Belluno 1830-
Padova 1891), studioso di diritto,
lavorò per il Ministero della Pubblica
Istruzione collaborando nel 1888 alla
stesura dei nuovi programmi per la
scuola elementare. Influenzato dal
pensiero di Mill, diede un'impronta
positivistica alla pedagogia e si con-
vinse che la scienza sperimentale
può illuminare la ragione nella sua
determinazione del bene, per l'utilità
della società civile. Tra le sue opere
ricordiamo: *L'uomo e le scienze
moralì* (1869) e *Il metodo di insegna-
mento nelle scuole elementari
d'Italia* (1880).

H

Hall, Granville Stanley

Psicologo statunitense (Ashfield
1849 -Worcester 1924), fu il fonda-
tore dell'American Psychological
Association e pioniere dello studio

scientifico dell'adolescenza. Importanti furono i suoi studi sul problema della sperimentazione.

Herbart, Johann Friedrich

Filosofo e pedagogista tedesco (Oldenburg 1776-Göttinga 1841), insegnò filosofia a Königsberg e a Göttinga. Sostenne un realismo pluralistico, in cui il reale è semplice e immutabile, ma non unico, e l'accadere del mondo risulta costituito dalle relazioni tra "reali". Propose una psicologia intellettualistica e meccanicistica. Nella sua pedagogia, educazione e formazione hanno come obiettivo il raggiungimento della virtù.

Hessen, Sergej

Filosofo e pedagogista russo (Ust'-Sysol'sk, Siberia, 1887-Lódz, Polonia, 1950), dopo gli studi filosofici in Germania, lasciò la Russia per opporsi al regime sovietico e si trasferì prima in Cecoslovacchia e, successivamente, in Polonia. Procedendo dalla filosofia dei valori neokantiana, concepì la cultura come un'attività tesa a realizzare ideali assoluti. Secondo le sue teorie, l'istruzione deve proiettarsi al di là della scuola, arrivando a coinvolgere l'intera società, in tutte le sue articolazioni, e il mondo del lavoro. Tra le sue

opere: *Fondamenti filosofici della pedagogia* (1935), *Struttura e contenuto della scuola moderna* (1939), *Pedagogia e mondo economico* (1949).

Hull, Clark Leonard

Psicologo statunitense (Akron, New York, 1884-New Haven, Connecticut, 1952), insegnò psicomетria nel Wisconsin e psicologia a Yale. Esponente del comportamentismo, introdusse modelli matematici nello studio dell'apprendimento. Si occupò anche dello studio delle pulsioni, intese come variabili atte a spiegare determinate risposte dell'organismo.

James, William

Filosofo statunitense (New York 1842-Chocorua, New Hampshire, 1910), figlio del filosofo Henry, studiò scienze naturali e si laureò in medicina nel 1869. Viaggiò a lungo in Europa, venendo a contatto con le più vivaci correnti culturali dell'epoca; si occupò di psicologia che insegnò dal 1873 ad Harvard, dove fondò un laboratorio di psicologia sperimentale. Nelle sue teorie psicologiche rifiuta l'atomismo mentale e

ricerca le origini somatiche delle emozioni. Si occupò anche di problemi filosofici e religiosi, cercando di conciliare la scienza con la fede in Dio e la libertà umana.

Johnson-Laird, Philip N.

Psicologo inglese (Leeds, Yorkshire, 1936), professore a Cambridge e Princeton.

Nell'ambito delle sue ricerche sui processi cognitivi ha elaborato il concetto di "modello" mentale e lo ha utilizzato per lo studio dei processi di ragionamento e del linguaggio, traducendo poi i risultati ottenuti in programmi informatici. Tra le sue opere: *Modelli mentali* (1983), *La mente e il computer* (1988).

Jung, Carl Gustav

Psichiatra svizzero (Kesswil 1875-Küsnacht 1961), è considerato il fondatore della psicologia analitica. Laureatosi in medicina nel 1900, entrò, come assistente, nel prestigioso ospedale psichiatrico di Zurigo, e divenne allievo di J. Bleuler, il quale aveva individuato, all'interno della categoria delle demenze, i tratti specifici della schizofrenia. Nel 1906 entrò in contatto con Freud e aderì all'Associazione Psicoanalitica Internazionale. Nel 1913 ruppe con Freud, discostandosi dalle sue teorie

psicoanalitiche sull'interpretazione dell'inconscio e della libido. In segno del proprio rispetto, comunque mantenuto, nei confronti di Freud, Jung chiamò la propria teoria "psicologia analitica".

K

Klein, Melanie

Psicoanalista inglese di origine austriaca (Vienna 1882-Londra 1960), trascorse l'infanzia a Reizes e si stabilì poi a Budapest con il marito dove, nel 1914, si accostò alla psicoanalisi attraverso Ferenczi, allievo di Freud. Riconobbe però il suo maestro in Abraham e, per seguirlo, nel 1921 si trasferì a Berlino. La morte precoce di Abraham e i ripetuti inviti di Jones la indussero a stabilirsi definitivamente a Londra nel 1926. Dapprima accolta con favore, negli anni '40 incontrò la vivace opposizione del gruppo "ortodosso", capeggiato da Anna Freud. La Klein iniziò la sua pratica con l'analisi dei bambini, nella quale traspose direttamente i principi freudiani.

Kraepelin, Emil

Psichiatra tedesco (Nestrelitz, Meclemburgo, 1856-Monaco 1926), insegnò psichiatria a Heidelberg e

Monaco e diresse l'Istituto di Ricerca Psichiatrica di Monaco. Osservando e analizzando attentamente il comportamento dei malati mentali e studiando le loro reazioni come quelle di qualunque soggetto affetto da una malattia somatica, riuscì a distinguere il gruppo delle schizofrenie dalla psicosi maniaco-depressiva, ritenendo curabile solamente quest'ultima.

L

Lambruschini, Raffaello

Pedagogista italiano (Genova 1788-Figline Valdarno 1873), sacerdote, fu anche uomo politico e fondatore della "Guida dell'educatore" (1836-42, 1844-45), prima rivista pedagogica a essere pubblicata in Italia.

Locke, John

Filosofo inglese (Wrington 1632-Oates 1704), studiò al Christ Church College di Oxford. L'incontro nel 1666 con lord Ashely, conte di Shaftesbury, influente figura politica e parlamentare, lo introdusse nel mondo politico e parlamentare londinese. Fu segretario privato di lord Ashley e partecipò alle attività della Royal Society. Soggiornò in Francia tra il 1675 e il 1679. Nel 1683, i con-

trasti tra il conte di Shaftesbury e il sovrano lo costrinsero a seguire il conte nell'esilio in Olanda. Nel 1689 l'avvento al trono della nuova dinastia degli Orange permise a Locke di tornare in Inghilterra. Trascorse gli ultimi anni della sua vita in campagna, a Oates, ospite di lady Masham Cudworth.

Lorenz, Konrad Zacharias

Zoologo ed etologo austriaco (Vienna 1903-Altenberg, Austria, 1989), laureato in medicina, nel 1949 fondò l'Istituto di Ricerca Comparata sul Comportamento, ad Altenberg. Nel 1954 divenne direttore dell'Istituto di Fisiologia del Comportamento a Seewiesen, in Baviera; nel 1973 ottenne il premio Nobel per la medicina. Lorenz diede un impulso determinante alla fondazione dell'etologia, intesa come disciplina scientifica che studia il comportamento animale in ambiente naturale.

M

Makarenko, Anton Semënovič

Educatore e pedagogista sovietico (Belopol'e, Ucraina, 1888-Mosca 1939), influenzato dalle teorie introdotte dalla rivoluzione russa, concepì

la pedagogia non come processo individuale, o volto alla formazione individuale, ma come processo sociale. Destinatario della sua educazione non è lo studente ma il collettivo, impegnato in un lavoro produttivo e di solidarietà sociale nei confronti della società stessa e dello stato. Solo negli ultimi anni estese l'applicazione dei principi e delle metodologie del collettivo anche alle scuole e alle famiglie. Tra le sue opere ricordiamo: *Poema pedagogico* (1933), *Il libro dei genitori* (1937), *Bandiere sulle torri* (1938).

Maslow, Abraham Harold

Psicologo statunitense (New York 1900-Menlo Park, California, 1970), si occupò soprattutto del problema dei bisogni e delle motivazioni, attraverso ricerche, sull'importanza dei valori nello sviluppo della personalità. Nel 1962 fondò la Società Americana di Psicologia Umanistica.

Montessori, Maria

Educatrice e pedagogista italiana (Chiaravalle, Ancona, 1870-Noordwijk, L'Aia, 1952), fu la prima donna in Italia a esercitare l'attività di medico. Nel 1887 divenne assistente alla clinica psichiatrica dell'università di Roma e si occupò di bambini frenastenici. Fondò e diresse la

Scuola Magistrale Ortofrenica. All'impegno scientifico affiancò quello didattico insegnando antropologia pedagogica e aprendo la prima Casa dei bambini nel popolare quartiere di San Lorenzo a Roma. Il successo delle sue iniziative fece crescere il movimento pedagogico internazionale fondato sui metodi da lei elaborati. Oppositrice del regime fascista fu costretta a emigrare nei Paesi Bassi (1934), dove abbinò gli studi pedagogici e l'impegno politico per la pace e i diritti del bambino. Durante la seconda guerra mondiale visse e lavorò in India. Tornò in Europa nel dopoguerra.

Murray, Henry

Psicologo americano (New York 1893-Cambridge, Massachusetts, 1988), insegnò ad Harvard prima fisiologia e psicologia e, successivamente, psicologia clinica, diventando nel 1928 direttore della Harvard Psychological Clinic.

Si occupò, in particolare, di ricerche sulla personalità e dell'influenza degli elementi fisiologici e socioculturali sullo sviluppo dell'individuo. È noto soprattutto per aver creato, insieme a Morgan, il TAT (test di appercezione tematica), test proiettivo basato sulla presentazione al soggetto di illustrazioni e figure.

N

Neill, Alexander Sutherland

Pedagogista britannico (Forfar 1883-Londra 1973), fu il fondatore e il principale animatore di Summehill, una scuola che non seguiva i tradizionali curricula scolastici e dove i ragazzi vivevano l'esperienza della cooperazione con gli insegnanti, basata sulla libertà e il rispetto reciproci. La sua proposta educativa trae ispirazione da Rousseau, ma soprattutto dalla psiconalisi di Freud e di Adler. Tra le sue opere ricordiamo: *Summerhill* (1962), *Libertà, con licenza* (1967).

P

Pavlov, Ivan Petrovič

Fisiologo e psicologo russo (Rjazan 1849-Leningrado 1936), laureatosi in medicina all'Accademia Militare di San Pietroburgo nel 1879, lavorò in Germania dal 1884 al 1886 con i fisiologi Ludwig e Heidenhaim. Dal 1895 insegnò fisiologia all'Accademia Militare, nel 1904 ottenne il premio Nobel per i suoi studi sul sistema digerente. Successivamente si interessò allo studio del comportamento.

Pestalozzi, Johann Heinrich

Pedagogista ed educatore svizzero (Zurigo 1746-Brugg 1827), di famiglia italiana, riparata in Svizzera nel Seicento per sfuggire alle persecuzioni religiose, si formò nella cultura illuministica di Zurigo e seppe unire l'impegno politico-sociale e le esperienze educative. Nel 1767 aprì una tenuta agricola a Neuhof e nel 1774 creò un istituto assistenziale per bambini poveri. Dopo questa esperienza, dal 1780 gli vennero successivamente affidati un orfanotrofio a Stans e una scuola a Burgdorf. Nel 1805 a Yverdon, sul lago di Neuchâtel, inaugurò l'istituto in cui ebbe modo di fissare definitivamente il proprio metodo pedagogico, ricevendo positivi apprezzamenti da tutta Europa. La pedagogia di Pestalozzi non è impositiva, ma mira allo sviluppo libero e armonico di facoltà già naturalmente presenti nell'animo umano.

Piaget, Jean

Psicologo svizzero (Neuchâtel 1896-Ginevra 1980), studioso di zoologia e laureato in scienze, condusse le prime ricerche nel campo della psicologia collaborando con Binet alla costruzione dei test di intelligenza. Giunse a proporre una nuova disciplina, l'epistemologia genetica, per la

quale fondò a Ginevra, nel 1953, un apposito centro studi. Insegnò psicologia all'Istituto J.J. Rousseau di Ginevra, del quale divenne anche direttore, all'università di Neuchâtel e alla Sorbona di Parigi.

R

Rogers, Carl Ransom

Psicologo statunitense (Chicago, 1902-La Jolla, California, 1987), di formazione psicopedagogica, nel 1930 divenne direttore della Società per la prevenzione della crudeltà ai bambini, a Rochester (New York). Professore di psicologia in diverse università, fondò centri di consulenza avviando il metodo della "terapia centrata sul cliente".

Rousseau, Jean-Jacques

Filosofo e scrittore svizzero di lingua francese (Ginevra, 1712-Ermenonville 1778), orfano di madre, morta poco dopo averlo dato alla luce, visse col padre fino all'età di dieci anni. Nel 1728 accolse l'ospitalità di Madame de Warens ad Annecy, dove soggiornerà, con diversi intervalli, fino al 1742. Presso Madame de Warens, di cui più tardi divenne l'amante, egli poté compiere la propria for-

mazione filosofica, scientifica e letteraria. Nel 1742 giunse a Parigi e strinse amicizia con Diderot che gli affidò la compilazione degli articoli di musica e della voce "economia politica" dell'*Enciclopedia*. Nel 1757 si ritirò all'Ermitage, piccola casa nel parco della Chevrette, presso Parigi, poi a Montmorency, dove rimase fino al 1762. In questi anni scrisse e pubblicò le sue opere maggiori. Il suo romanzo pedagogico, *Emilio*, fu condannato dalla Chiesa e dal Parlamento e, per evitare l'arresto, Rousseau fuggì dapprima in Svizzera e poi in Inghilterra. Solo nel 1767 poté rientrare in Francia. Nel maggio del 1778 accettò l'ospitalità del marchese de Girardin a Ermenonville, dove morì improvvisamente.

S

Skinner, Burrhus Frederick

Psicologo statunitense (Susquehanna, Pennsylvania, 1904-Cambridge, Massachusetts, 1990), fu uno dei maggiori rappresentanti del comportamentismo di Watson. Nutrì profonda diffidenza per le interpretazioni del senso comune e fu sempre molto critico nei confronti delle teorie elaborate dagli psicologi. Nel 1958 fondò il

"Journal for the Experimental Analysis of Behavior" in cui sostenne sempre il valore della psicologia scientifica e accettò unicamente contributi di carattere sperimentale.

Stern, Louis William

Psicologo tedesco (Berlino 1871-Poughkeepsie, Stati Uniti, 1938), insegnò prima a Breslavia e Amburgo, poi ad Harvard, dove si era rifugiato nel 1933, quando i nazisti erano saliti al potere in Germania. Nelle sue teorie, filosofiche e psicologiche, l'interesse è sempre rivolto all'individuo, inteso come "persona", entità complessa in grado di utilizzare il linguaggio e l'intelligenza per relazionarsi al mondo. I suoi studi sull'intelligenza lo portarono a elaborare il concetto di QI (quoziente intellettivo), dato dal rapporto tra età mentale ed età cronologica del soggetto moltiplicato per 100.

T

Thorndike, Edward Lee

Psicologo statunitense (Williamsburg, Massachusetts, 1874-Montrose, New York, 1949), fu docente alla Columbia University di New York. Si occupò prevalentemente

di apprendimento e dell'intelligenza animale. In un secondo tempo cercò di applicare i risultati delle sue ricerche all'apprendimento umano, di cui studiò anche gli aspetti pedagogici.

Titchener, Edward Bradford

Psicologo statunitense (Chichester, Inghilterra, 1867-Ithaca, New York, 1927), fu allievo di Wundt e dal 1892 insegnò alla Cornell University di Ithaca, negli Stati Uniti. Nel 1898 definì la sua teoria della psicologia strutturale, contrapposta al funzionalismo. La sua opera *Psicologia sperimentale* (1901-1905) divenne fondamentale per l'insegnamento e per l'uso degli strumenti di laboratorio secondo il metodo dell'introspezione introdotto da Wundt.

Tolman, Edward Chace

Psicologo americano (Newton, Massachusetts, 1886-Berkeley, California, 1959), esponente del neocomportamentismo, è noto soprattutto per aver introdotto all'interno della teoria classica del behaviorismo (stimolo-risposta) il concetto di "variabili intermedie", intese come rappresentazioni simboliche del soggetto che si frappongono tra la percezione dello stimolo e l'emissione della risposta.

W

Watson, John Broadus

Psicologo statunitense (Greenville, South Carolina, 1878-Woodburg, Connecticut, 1958), è considerato il fondatore del comportamentismo. Abbinò alla carriera accademica un'estesa attività professionale nell'ambito della pubblicità e della divulgazione scientifica.

Wertheimer, Max

Psicologo ceco (Praga 1880-New York 1943), è considerato uno dei massimi esponenti della psicologia della forma. Si dedicò soprattutto allo studio della percezione visiva e del pensiero, con particolare attenzione al fenomeno della ristrutturazione.

Wundt, Wilhelm Max

Psicologo tedesco (Neckerau, Mannheim, 1832-Grossbothen, Lipsia 1920), universalmente riconosciuto come il fondatore della psicologia scientifica. Compì studi di medicina, fu allievo dei grandi fisiologi Du Bois-Reymond e Müller e fu assistente di von Helmholtz all'università di Heidelberg. Professore di filosofia prima a Zurigo e poi a Lipsia, dove nel 1879 fondò il primo laboratorio di psicologia sperimentale, attirando allievi dall'Europa e dal Nord America. La sua produzione, molto vasta, spazia dalla fisiologia alla psicologia sperimentale o "fisiologica". Negli ultimi anni si occupò anche di psicologia dei popoli.

PSICOLOGIA E PEDAGOGIA

TAVOLE DI SINTESI, QUADRI DI APPROFONDIMENTO

TUTTO

Studio • Riepilogo • Sintesi

TITOLI DELLA COLLANA

ARCHITETTURA - BIOLOGIA - CHIMICA - CINEMA - DIRITTO
ECONOMIA AZIENDALE - ECONOMIA POLITICA E SCIENZA
DELLE FINANZE - FILOSOFIA - FISICA - FRANCESE
GEOGRAFIA ECONOMICA - INGLESE - LATINO - LETTERATURA
FRANCESE - LETTERATURA GRECA - LETTERATURA INGLESE
LETTERATURA ITALIANA - LETTERATURA LATINA
LETTERATURA SPAGNOLA - LETTERATURA TEDESCA
MUSICA - NOVECENTO - PSICOLOGIA E PEDAGOGIA - SCIENZE
DELLA TERRA - SOCIOLOGIA - SPAGNOLO - STORIA - STORIA
DELL'ARTE - TEDESCO